



**Victória Guimarães Souza**

**Entre os anos de ouro e os anos de  
chumbo: reconfigurações na identidade  
docente no Instituto de Educação do  
Rio de Janeiro (1932-1971)**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de doutor em Ciências  
Humanas – Educação pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação do Departamento de  
Educação da PUC- Rio.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares.

**Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2025**



**Victória Guimarães Souza**

**Entre os anos de ouro e os anos de chumbo: reconfigurações na identidade docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1971)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Humanas – Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Prof. Dr Jefferson da Costa Soares**

Orientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Drª Patrícia Coelho da Costa**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Drª Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profª. Drª Sonia de Castro Lopes**

Departamento de Educação – UFRJ

**Profª. Drª Libânia Nacif Xavier**

Departamento de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2025

Todos dos direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

## **Victória Guimarães Souza**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Integrante do grupo de pesquisa “História da Profissão Docente e das Disciplinas Escolares (HISPROF)” – (PUC-Rio), coordenado pelo Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares.

### Ficha Catalográfica

Souza, Victória Guimarães

Entre os anos de ouro e os anos de chumbo : reconfigurações na identidade docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1971) / Victória Guimarães Souza ; orientador: Jefferson da Costa Soares.. – 2025.

217 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. História da profissão docente. 3. Formação de professores. 4. Ensino normal. 5. Identidade docente. I. Soares, Jefferson da Costa. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

A escrita desta tese carrega em suas páginas não apenas a trajetória acadêmica, mas também marcas profundas de superação pessoal, resiliência e fé em um projeto que, por muitas vezes, pareceu impossível de ser concluído. Durante o percurso deste doutorado, precisei enfrentar dois procedimentos cirúrgicos delicados e ainda sigo em tratamento. Houve momentos em que temi não conseguir concluir esta etapa, mas a cada dificuldade encontrei apoio em pessoas especiais, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares, pela orientação segura, generosa e cuidadosa que, ao longo de mais de seis anos, ultrapassou os limites acadêmicos e se tornou também amizade e apoio constante. Sua paciência e sensibilidade foram fundamentais para que eu pudesse persistir e seguir confiante.

Ao meu marido, Lucas, meu maior incentivador, porto seguro e parceiro de vida. Sua presença incondicional em cada etapa deste percurso tornou os dias mais leves e os desafios mais suportáveis.

À minha mãe e à minha avó, exemplos de força e amor inabalável. Foram as primeiras a acreditar em meu potencial, mesmo quando a inclusão ainda não fazia parte do cotidiano escolar. Como pessoa com deficiência, enfrentei, desde a infância, uma jornada marcada por desafios e obstáculos, 19 cirurgias e inúmeras dificuldades escolares, mas, graças à coragem, incentivo e determinação de vocês, cheguei até aqui.

Aos meus irmãos, Eduarda, minha grande companheira de vida, Maria Fernanda, Alice e Cadu, a quem desejo ter deixado o exemplo de que os sonhos, por mais difíceis que pareçam, são possíveis de serem alcançados.

À minha primeira amiga, Mariana, a primeira doutora que conheci e minha grande inspiração no universo acadêmico. Sua trajetória sempre me mostrou que era possível.

Aos meus amigos Tainã, Márcia, Humberto, Hellen e Júlia, que, de maneiras diversas, estiveram ao meu lado, oferecendo suporte, amizade e força nos momentos de maior dificuldade.

À Érica e à Talita, amigas e parceiras que a PUC-Rio me presenteou e que dividiram comigo não apenas debates acadêmicos, mas também alegrias, angústias e cumplicidade ao longo do doutorado.

Ao grupo de pesquisa HISPROF, espaço de formação, reflexão e incentivo, que foi fundamental para o amadurecimento deste trabalho e me acolheu em tantos momentos importantes.

Aos professores da PUC-Rio, cujas aulas, orientações e discussões ampliaram minha visão de mundo e enriqueceram de forma efetiva a construção desta tese. A cada um, minha gratidão pela generosidade intelectual e pelo compromisso com a formação acadêmica. Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram o convite e contribuíram com suas valiosas leituras, críticas e sugestões, permitindo o aprimoramento deste trabalho.

E à Stella, minha cachorrinha e fiel companheira, que esteve presente em silêncio (ou nem tanto) em todos os dias de aulas online durante a pandemia e em longas jornadas de escrita.

A todos vocês, meu mais profundo e sincero agradecimento. Esta tese não é apenas resultado de anos de estudo e investigação, mas também do amor, da amizade, do cuidado e da rede de apoio que me sustentou em cada passo. A cada um, meu eterno reconhecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

## Resumo

Souza, Victória Guimarães; Soares, Jefferson da Costa. **Entre os anos de ouro e os anos de chumbo: reconfigurações na identidade docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1971)**. Rio de Janeiro, 2025. Xf. Tese de Doutorado Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Na presente tese analisamos os processos de transformação da identidade das normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1971, considerando o impacto das políticas públicas educacionais, das reformas curriculares e das dinâmicas institucionais que, nesse intervalo histórico, redefiniram o lugar social e profissional da formação docente feminina no Brasil. Trata-se de um estudo histórico que busca compreender como as alunas egressas da escola normal construíram, negociaram e ressignificaram suas identidades profissionais diante das mudanças políticas, econômicas e institucionais que marcaram o período, abrangendo tanto momentos de valorização quanto de desvalorização do magistério primário.

O recorte temporal inicia-se com a reforma educacional liderada por Anísio Teixeira no início da década de 1930, marco de modernização pedagógica sob inspiração da Escola Nova, que estruturou o Instituto de Educação como referência nacional na formação docente. Este primeiro momento, frequentemente denominado de "anos dourados", corresponde a um período de prestígio social e estabilidade funcional para o magistério primário, especialmente no que tange às mulheres oriundas das camadas médias urbanas, que viam na docência uma possibilidade de mobilidade social. A segunda fase do recorte abrange o período de profundas reconfigurações promovidas pelas reformas educacionais associadas ao regime autoritário instaurado a partir de 1964, culminando na promulgação da Lei nº 5.692/71, que descaracterizou a Escola Normal ao transformá-la em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), inserida na lógica tecnicista de profissionalização do ensino médio.

A pesquisa fundamenta-se metodologicamente na análise documental e na revisão bibliográfica, com destaque para o uso das revistas escolares produzidas pelas alunas, *Normalista*, *Instituto* e *O Tangará*, como fontes privilegiadas. Esses periódicos escolares constituem espaços simbólicos de construção de discursos, representações e

disputas sobre o ser professora no contexto das transformações históricas. O referencial teórico articula as contribuições de Claude Dubar, François Dubet, António Nóvoa, Dermeval Saviani, Sonia Lopes e Diana Vidal, permitindo compreender a identidade docente como processo dinâmico, socialmente construído e permanentemente tensionado.

**Palavras-chave:**

História da Profissão Docente; Formação de Professores; Ensino Normal; Identidade Docente.

## Abstract

Souza, Victória Guimarães; Soares, Jefferson da Costa (Advisor).  
**Between the Golden Years and the Years of Lead: Reconfigurations in Teacher Identity at the Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932–1971).** Rio de Janeiro, 2025. Xf. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis investigates the processes of transformation in the professional identity of female student-teachers (normalistas) graduating from the Instituto de Educação do Rio de Janeiro between 1932 and 1971. It considers the impact of public educational policies, curricular reforms, and institutional dynamics that, during this historical period, redefined the social and professional position of women in teacher education in Brazil. This is a historical study aimed at understanding how graduates from the Escola Normal constructed, negotiated, and re-signified their professional identities amid the political, economic, and institutional changes of the era, encompassing both moments of prestige and devaluation of primary teaching as a profession.

The timeframe begins with the educational reform led by Anísio Teixeira in the early 1930s, a key milestone in pedagogical modernization inspired by the *Escola Nova* (New School) movement, which positioned the Instituto de Educação as a national reference for teacher training. This first phase, often referred to as the "golden years," corresponds to a period of high social prestige and job stability for primary school teachers, particularly for women from the urban middle classes, who viewed teaching as a path to upward social mobility. The second phase covers the period of significant transformations resulting from educational reforms under the authoritarian regime established after 1964, culminating in the enactment of Law nº 5.692/71, which dismantled the structure of the Normal Schools by converting them into *Habilitação Específica para o Magistério* (Specific Qualification for Teaching), embedded in a technicist logic of vocational secondary education.

The research is methodologically grounded in documentary analysis and bibliographical review, with special emphasis on school magazines produced by the students, *Normalista*, *Instituto*, and *O Tangará*, as privileged sources. These school periodicals function as symbolic spaces for constructing discourses, representations,

and disputes over what it meant to be a teacher amidst historical transformations. The theoretical framework integrates the contributions of Claude Dubar, François Dubet, António Nóvoa, Dermeval Saviani, Sonia Lopes, and Diana Vidal, enabling the understanding of teacher identity as a dynamic, socially constructed, and constantly negotiated process.

**Keywords:**

History of the Teaching Profession; Teacher Education; Normal Education; Teacher Identity.

## Sumário

|          |                                                                                                                                                  |           |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introdução</b>                                                                                                                                | <b>15</b> |
| 1.1      | Revisão Bibliográfica                                                                                                                            | 18        |
| 1.2      | Objetivos e questões                                                                                                                             | 24        |
| 1.3      | Referências Teóricas                                                                                                                             | 25        |
| 1.4      | Percurso Metodológico                                                                                                                            | 28        |
| <b>2</b> | <b>Entre a Missão e a Modernização: A Expansão das Escolas Normais no Rio de Janeiro</b>                                                         | <b>34</b> |
| 2.1      | A Educação e a Formação de Professores na Primeira República                                                                                     | 35        |
| 2.2      | A Escola Normal Da Corte, o futuro Instituto De Educação                                                                                         | 43        |
| 2.3      | A educação durante o Estado Novo e a Reforma Capanema                                                                                            | 50        |
| 2.3.1    | A Reforma Capanema e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)                                                                                  | 52        |
| 2.4      | O fim do Estado Novo e a necessidade de criação de novas escolas                                                                                 | 61        |
| 2.4.1    | A Escola Normal do Subúrbio                                                                                                                      | 62        |
| 2.5      | Escola Normal Sarah Kubitschek, Escola Normal Heitor Lira e Escola Normal Ignácio Azevedo Do Amaral, o curso normal em todos os cantos da cidade | 67        |
| 2.5.1    | Miéximo da Silva e a criação da Escola Normal Sarah Kubitschek                                                                                   | 70        |
| 2.5.2    | Escola Normal Heitor Lira                                                                                                                        | 73        |
| 2.5.3    | Escola Normal Ignácio Azevedo Do Amaral, a Escola da Zona Sul                                                                                    | 76        |
| 2.5.4    | Escola Normal Júlia Kubitschek, a solução para um problema                                                                                       | 78        |
| <b>3</b> | <b>Valorização, identidade e modernização: os anos de ouro do Instituto de Educação</b>                                                          | <b>84</b> |
| 3.1      | A formação da professora primária como missão civilizatória                                                                                      | 86        |
| 3.2      | A professora como heroína cívica: nacionalismo, disciplina e moralidade                                                                          | 98        |
| 3.3      | Identidade Normalista e Prestígio Institucional nos Anos de Ouro                                                                                 | 107       |
| 3.3.1    | Entre o prescrito e o vivido: identidade docente e cultura escolar feminina                                                                      | 111       |
| 3.4      | As normalistas nas páginas das revistas: religiosidade, vocação e renovação                                                                      | 114       |
| 3.4.1    | A Revista Instituto e a Convergência entre Discurso Cívico-Militar e Religioso na Formação de Professoras no Estado Novo                         | 117       |
| 3.4.2    | Revista A Normalista: "um repositório de elementos que concorrerão para o histórico desta grande casa de ensino"                                 | 124       |
| 3.4.3    | O Tangará, "o pássaro mais jovial e disciplinado de quantos conhecia"                                                                            | 134       |

|              |                                                                                                                                                |     |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>4</b>     | <b>Reformas, apagamentos e resistências: a formação docente nos anos de chumbo</b>                                                             | 142 |
| <b>4.1</b>   | Escola Normal, Subdesenvolvimento e Projeto de Modernização: A Formação de Professoras no Brasil entre Vargas e a Lei 5.692/71                 | 143 |
| <b>4.2</b>   | A Lei de Diretrizes e Bases de 1961: Avanços Formais e Limites Estruturais                                                                     | 152 |
| <b>4.2.1</b> | O Impacto Político-Pedagógico da LDB de 1961 sobre as Escolas Normais Oficiais da Guanabara                                                    | 162 |
| <b>4.3</b>   | Do prestígio à incerteza: identidades em disputa nas Escolas Normais durante os Anos de Chumbo                                                 | 170 |
| <b>4.3.1</b> | Da formação para o magistério à formação para o trabalho: a reconfiguração do Curso Normal sob a Lei nº 5.692/71                               | 173 |
| <b>4.3.2</b> | Educação e mercado em disputa: remuneração, crise institucional e o declínio do magistério público                                             | 176 |
| <b>4.3.3</b> | A crise da inclusão automática: transformações no acesso ao funcionalismo público pelas normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro | 182 |
| <b>5</b>     | <b>Considerações finais</b>                                                                                                                    | 197 |
| <b>6</b>     | <b>Referências Bibliográficas</b>                                                                                                              | 204 |
|              | Apêndice A                                                                                                                                     | 214 |
|              | Apêndice B                                                                                                                                     | 216 |
|              | Apêndice C                                                                                                                                     | 217 |

## **Lista de Quadros**

|            |                                                                     |    |
|------------|---------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - | Resultado da revisão bibliográfica por palavras-chave.              | 17 |
| Quadro 2 - | As principais reformas educacionais federais na Primeira República. | 37 |

## Lista de Figuras

|             |                                                                                                                     |     |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 -  | Capa da revista O Instituto, 1941                                                                                   | 119 |
| Figura 2 -  | Capa da revista Normalista, 1948.                                                                                   | 127 |
| Figura 3 -  | Capa da revista Normalista, 1949                                                                                    | 127 |
| Figura 4 -  | Capa da revista O Tangará, 1953.                                                                                    | 136 |
| Figura 5 -  | Charge da revista O Tangará, 1954, p. 12.                                                                           | 138 |
| Figura 6 -  | Convocação das alunas da Escolas Normais Oficiais para tratar da LDB de 1961                                        | 164 |
| Figura 7 -  | Passeata das normalistas contra a aprovação do atual projeto de Diretrizes e Bases                                  | 165 |
| Figura 8 -  | O desinteresse e os baixos salários da professora primária no final da década de 1960                               | 182 |
| Figura 9 -  | Normalistas do Instituto de Educação são contra ingresso das normalistas de escolas particulares no serviço público | 188 |
| Figura 10 - | Normalistas das escolas oficiais protestam                                                                          | 191 |

## Lista de abreviaturas e siglas

|       |                                                                     |
|-------|---------------------------------------------------------------------|
| AI-5  | Ato Institucional nº 5                                              |
| ALEG  | Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara                       |
| BDTD  | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações               |
| BNDE  | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (atual BNDES)           |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior         |
| CDI   | Comissão de Desenvolvimento Industrial                              |
| CEE   | Conselho Estadual de Educação da Guanabara                          |
| CMEB  | Centro de Memória da Educação Brasileira                            |
| CNPq  | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico       |
| CNPA  | Comissão Nacional de Política Agrária                               |
| DF    | Distrito Federal                                                    |
| HEM   | Habilitação Específica para o Magistério                            |
| IE    | Instituto de Educação                                               |
| IERJ  | Instituto de Educação do Rio de Janeiro                             |
| ISEB  | Instituto Superior de Estudos Brasileiros                           |
| ISERJ | Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro                    |
| JK    | Juscelino Kubitschek                                                |
| LabES | Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes             |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                      |
| MEC   | Ministério da Educação e Cultura                                    |
| MIPCT | Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos |
| MDB   | Movimento Democrático Brasileiro                                    |
| ONU   | Organização das Nações Unidas                                       |
| PTB   | Partido Trabalhista Brasileiro                                      |
| RJ    | Rio de Janeiro                                                      |
| STF   | Supremo Tribunal Federal                                            |
| UDF   | Universidade do Distrito Federal                                    |
| UDN   | União Democrática Nacional                                          |
| UFRJ  | Universidade Federal do Rio de Janeiro                              |
| USAID | United States Agency for International Development                  |
| USP   | Universidade de São Paulo                                           |

# 1

## Introdução

A pesquisa histórica se consolidou como eixo central em minha trajetória acadêmica desde os tempos da graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi durante a iniciação científica e a participação no LabES<sup>1</sup> (Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes) que tive meu primeiro contato com acervos documentais, o que me levou ao contato com pesquisas voltadas para História da Educação.

No mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. Jefferson da Costa Soares, iniciei uma investigação sobre a inserção da disciplina Sociologia no Curso Normal, tendo como recorte institucional o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e, como lócus privilegiado de pesquisa, o Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB). Esse estudo culminou na defesa de minha dissertação de mestrado<sup>2</sup>, despertando um interesse mais profundo pelo Instituto de Educação e pelas experiências formativas ali desenvolvidas.

O contato com o acervo do CMEB mostrou-se especialmente revelador: tratava-se de um verdadeiro "baú de memórias", que conservava registros preciosos de um Curso Normal que pouco se assemelha às configurações atuais. A partir dessa experiência, germinou a proposta desta tese, centrada na reconfiguração da identidade das normalistas em um intervalo temporal que compreende tanto os chamados "anos dourados" quanto os "anos de chumbo" do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>3</sup>.

O processo de formação docente no Brasil esteve historicamente vinculado às transformações sociais, políticas e econômicas que moldaram o papel da escola na sociedade e, em especial, a função social das professoras. A Escola Normal, enquanto

---

<sup>1</sup> O LabES é um espaço voltado tanto para atividades de pesquisa, quanto de extensão. O laboratório faz um importante e necessário intercâmbio entre a universidade e as escolas da educação básica. Ele está situado na Faculdade de Educação da UFRJ, na Praia Vermelha.

<sup>2</sup> SOUZA, Victória Guimarães. Aspectos da inserção e do ensino da Sociologia na Escola Normal do Distrito Federal, futuro Instituto de Educação (1928-1936). Dissertação (mestrado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

<sup>3</sup> Desde 1998, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro passou a se chamar Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). No entanto, nesta tese opta-se por utilizar a nomenclatura histórica correspondente ao período analisado.

instituição formadora de docentes para o ensino primário, ocupou um lugar central na configuração da identidade profissional docente no Brasil. Com forte presença feminina, ela foi, ao longo do século XX, tanto um espaço de reprodução de valores conservadores como de mobilidade social para mulheres de camadas médias urbanas.

Esta tese tem como principal objetivo analisar os processos de transformação da identidade das normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1971, considerando o impacto das políticas públicas educacionais, das reformas curriculares e das dinâmicas institucionais que, nesse intervalo histórico, redefiniram o lugar social e profissional da formação docente feminina no Brasil. Através da análise de discursos institucionais, documentos oficiais, debates parlamentares e fontes jornalísticas, busca-se compreender como as estudantes do Curso Normal responderam às mudanças que afetaram profundamente o modelo de formação e a identidade profissional docente.

A pesquisa dialoga com aportes teóricos e metodológicos<sup>4</sup> oriundos da História da Educação, da História das Instituições Escolares e dos estudos sobre a Profissão Docente, constituindo-se como uma investigação de caráter interdisciplinar, situada no campo da educação, mas fortemente atravessada por contribuições da Historiografia e das Ciências Sociais.

A escolha pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (antiga Escola Normal da Corte) justifica-se por sua centralidade histórica na formação docente brasileira e por sua posição privilegiada no sistema educacional da antiga capital federal. Durante décadas, o Instituto foi reconhecido como referência de excelência, e como um dos principais vetores de inserção profissional feminina no serviço público. Sua trajetória expressa, de forma exemplar, as tensões entre a tradição pedagógica humanista e as novas exigências técnicas e administrativas impostas à educação brasileira no contexto de modernização autoritária.

O recorte temporal (1932-1971) contempla quatro momentos significativos. O primeiro, que se inicia com a Reforma Anísio Teixeira (1932), inaugura uma nova concepção de educação pública, laica e democrática, fundamentada na valorização do

---

<sup>4</sup> A abordagem teórico-metodológica da pesquisa será detalhada nos tópicos seguintes deste capítulo, com a apresentação dos principais referenciais utilizados, bem como a justificativa das escolhas analíticas e procedimentais adotadas ao longo do trabalho.

ensino primário e na formação docente como eixo estruturante de um projeto nacional de desenvolvimento. Essa reforma propunha a articulação entre teoria e prática, a integração entre os níveis de ensino e a centralidade do professor como agente da transformação social. O segundo corresponde ao processo de institucionalização do Instituto de Educação nos moldes republicanos e à ascensão da identidade da "missionária do saber", que legitimava a docência como vocação feminina, marcada pela moralidade, pelo altruísmo e pelo compromisso com a infância. O terceiro momento, já no contexto do pós-guerra e da intensificação das demandas sociais por educação, evidencia a tensão e a disputa em torno da manutenção da inclusão automática das normalistas no funcionalismo público, expressa em mobilizações estudantis, debates legislativos e campanhas midiáticas. O quarto momento, entre 1961 e 1971, evidencia a reconfiguração institucional do Curso Normal diante das reformas educacionais, culminando com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que marcou o fim simbólico e funcional da formação docente tradicional.

No Capítulo 2 analisamos o processo de criação e consolidação das Escolas Normais oficiais no Rio de Janeiro, com especial atenção ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), herdeiro da antiga Escola Normal da Corte. Nesse percurso, investiga-se como essas instituições se tornaram espaços de formação docente marcados por um elevado prestígio social e simbólico, sobretudo entre mulheres oriundas das camadas médias urbanas. Por meio da observação dos currículos, rituais escolares, discursos oficiais e memórias individuais, o capítulo busca compreender como a docência foi sendo construída como projeto de vida, vocação e possibilidade de ascensão social. A análise enfatiza a interseção entre “gênero”, “classe” e “escolarização”, considerando o papel central das Escolas Normais na formação de um ideal feminino de professora, comprometida com os valores morais, cívicos e educacionais do projeto republicano de nação.

No Capítulo 3 examinamos o que convencionamos chamar de "anos dourados" do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, período em que a formação oferecida pelas Escolas Normais oficiais, particularmente pelo IERJ, gozava de prestígio institucional e garantia de inserção profissional através da inclusão automática no serviço público. Essa prerrogativa, entendida como conquista histórica das normalistas, começou a ser

ameaçada no contexto de reorganização das políticas educacionais e da crescente valorização da iniciativa privada na condução da formação docente. A análise das revistas publicadas pelas alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro indica como as estudantes se engajavam ativamente na produção de discursos sobre sua formação, profissão e papel social. Esses periódicos estudantis funcionavam como espaços privilegiados de expressão, onde as normalistas articulavam saberes pedagógicos, valores morais e expectativas profissionais, construindo uma imagem idealizada da professora como agente civilizadora e missionária do saber. No entanto, ao longo dos anos 1950, especialmente diante do avanço de políticas educacionais centralizadoras e da crescente valorização da iniciativa privada, os textos dessas revistas passaram a registrar sinais de inquietação e resistência. O capítulo analisa, assim, como esses impressos revelam o início de um processo de esvaziamento simbólico e funcional da Escola Normal pública e como as normalistas negociavam identidades em transformação por meio da escrita, preservando, reinterpretando ou contestando a tradição formativa que as constituía.

O Capítulo 4 remete para as transformações promovidas pelas reformas educacionais entre 1961 e 1971, com ênfase na Lei nº 4.024/61 e na Lei nº 5.692/71. Essas reformas são interpretadas como expressão de um processo de tecnocratização da educação, orientado por uma lógica de instrumentalização do ensino em função do desenvolvimento econômico. O curso normal, nesse contexto, passou a ser visto como obsoleto, e as Escolas Normais foram convertidas em escolas de segundo grau com habilitações profissionais genéricas. O impacto dessa legislação sobre a identidade das normalistas é discutido à luz das novas exigências do mercado, da perda de status da profissão docente e da precarização das condições de trabalho.

## 1.1

### Revisão Bibliográfica

Para ampliar o escopo empírico da investigação, foram definidas as seguintes palavras-chave para as buscas bibliográficas nos bancos de dados: a) curso normal e ditadura; b) formação de professores durante a ditadura; c) Instituto de Educação do Rio de Janeiro e ditadura; d) curso normal e os anos de 1950, 1960, 1970 e 1980. As plataformas consultadas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. O objetivo do levantamento foi identificar trabalhos que contribuíssem para compreender as características da formação de professores no curso normal durante o recorte temporal da pesquisa, com especial atenção às produções que têm como lócus o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

As buscas realizadas resultaram nos seguintes números de trabalhos encontrados por plataforma:

| Palavra-chave                                            | BDTD | CAPES | Google Acadêmico |
|----------------------------------------------------------|------|-------|------------------|
| curso normal +<br>didática                               | 12   | 18    | 32               |
| formação de<br>professores +<br>didática                 | 20   | 25    | 55               |
| instituto de<br>educação do rio de<br>janeiro + didática | 3    | 4     | 9                |
| identidade docente<br>+ 1940                             | 6    | 9     | 13               |
| identidade docente<br>+ 1950                             | 7    | 10    | 16               |
| identidade docente<br>+ 1960                             | 8    | 11    | 18               |
| identidade docente<br>+ 1970                             | 10   | 13    | 21               |

Quadro 1: Resultado da revisão bibliográfica por palavras-chave.

Fonte: Autora (2024) com base nas pesquisas realizadas on-line.

O levantamento resultou em um número significativo de trabalhos relacionados ao curso normal e ao IERJ, embora muitos deles adotem recortes temporais ou temáticos diferentes do estabelecido nesta tese. O processo de seleção dos trabalhos identificados nas buscas bibliográficas foi conduzido em múltiplas etapas, visando garantir o alinhamento dos materiais analisados aos objetivos e ao recorte temporal da presente pesquisa. Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos de todos os trabalhos encontrados nas plataformas BDTD, CAPES e Google Acadêmico. Em seguida, foram excluídos os trabalhos cujos títulos e resumos apresentavam questões distintas das aqui investigadas. Assim, foram desconsiderados os textos que

tinham como objeto escolas normais de outros estados do Brasil, diretrizes curriculares ou a trajetória de professoras.

Posteriormente, procedeu-se a uma segunda leitura mais criteriosa dos resumos restantes, com a finalidade de eliminar os trabalhos cujo recorte temporal estivesse fortemente centrado em uma única década. Foram também descartadas as produções que, embora abordassem genericamente a formação de professores, não dialogavam com a especificidade histórica do curso normal, da identidade docente feminina e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no contexto dos anos de 1932 a 1971, eixo central desta investigação.

Ao final deste processo de triagem, restaram os trabalhos que de fato dialogam com o objeto desta tese e que oferecem aportes teóricos, empíricos e metodológicos relevantes para a discussão proposta.

Após análise criteriosa, optamos por dialogar com as teses de Fábio Souza Lima (2017), Sarita Lea Schaffel (1999) e Ângela Maria Martins (1996). A tese de Lima é particularmente relevante por abordar as disputas entre normalistas de escolas públicas do Rio de Janeiro, além de adotar um recorte temporal semelhante ao desta pesquisa e estabelecer um diálogo com os pressupostos teóricos de Claude Dubar. A pesquisa de Schaffel, por sua vez, baseou-se em depoimentos de 23 ex-alunas do IERJ que estudaram nas décadas de 1930 a 1960, identificando saberes, valores e práticas comuns que compõem o que a autora denomina uma cultura de ofício. Já a pesquisa de Martins (1996) concentrou-se na análise de periódicos produzidos pelas alunas do Instituto entre 1945 e 1960, evidenciando representações construídas em torno do “ser normalista” e “ser professora”.

Também se destaca a dissertação de Raffaella Lupertina (2015), que examina as transformações no perfil do corpo discente do Instituto de Educação após a promulgação da Lei 5.692/71. A autora analisa o funcionamento do curso normal durante a década de 1970, momento em que a formação foi reconfigurada como Habilitação Específica para o Magistério (HEM), inserida na lógica da profissionalização do ensino médio. Já a dissertação de Bruna Maria Portela Melo (2017) remete as representações sociais construídas sobre as normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1940, a partir da análise de jornais e

revistas do período, contribuindo para compreender a construção simbólica da identidade feminina docente em um momento anterior à institucionalização das políticas autoritárias do regime militar. Esses trabalhos fornecem subsídios empíricos importantes para a análise do Instituto de Educação como espaço de disputas simbólicas, reformulações institucionais e reconfigurações identitárias ao longo das décadas estudadas.

A produção de Sônia Lopes, em particular, é de extrema relevância para esta pesquisa, pois centra sua análise no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, recorte institucional desta tese. Em obras como *Oficina de Mestres: História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)* (2003), Lopes investiga os silêncios e disputas de memória em torno da experiência do Instituto, evidenciando sua importância como espaço de formação de docentes segundo os ideais da Escola Nova. Suas análises sobre o papel dos arquivos escolares (2005) e sobre a atuação docente durante o Estado Novo (2009) fornecem fundamentos empíricos e teóricos decisivos para compreender o processo de profissionalização e identidade das normalistas em meio às transformações político-educacionais do período.

A autora também dedica atenção ao período posterior à chamada "fase heroica" da Escola Nova, problematizando a ideia dos "anos dourados" do Instituto de Educação. Em seu artigo de 2013, *Políticas de formação de professores na década de 1950: problematizando os 'anos dourados' do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, Lopes analisa as contradições existentes nesse período, revelando como a aparente estabilidade e prestígio da instituição convivia com tensões internas e disputas políticas mais amplas.

A construção da identidade docente no Brasil, especialmente no âmbito da formação oferecida pelas Escolas Normais, tem sido objeto de significativa produção acadêmica, que articula as dimensões históricas, sociológicas e pedagógicas do fenômeno. A presente revisão bibliográfica busca apresentar os principais aportes teórico-metodológicos que orientam esta tese, com foco nas discussões sobre identidade profissional, gênero, formação docente e políticas educacionais.

A contribuição de Claude Dubar (2005) é central para a análise do processo de reconfiguração identitária das normalistas. Ao compreender a identidade como um processo social, dinâmico e relacional, Dubar permite interpretar as transformações vividas pelas estudantes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro não como ruptura ou perda, mas como uma rearticulação de sentidos diante das mudanças nas políticas educacionais e nas condições institucionais da formação docente.

No mesmo sentido, as análises desenvolvidas por François Dubet (2006) contribuem de forma decisiva para a compreensão da crise das instituições escolares tradicionais. Ao discutir a fragmentação das instituições modernas e a pluralização das experiências juvenis, Dubet oferece ferramentas analíticas fundamentais para compreender como as normalistas vivenciaram os efeitos das reformas educacionais, da massificação do ensino e da perda de centralidade simbólica da Escola Normal. Sua abordagem sobre a experiência escolar como construção social, mediada por desigualdades estruturais e por disputas simbólicas, permite ampliar a leitura da trajetória das alunas do Instituto de Educação para além de uma narrativa de decadência, possibilitando entendê-la como um processo de negociação identitária frente à desinstitucionalização em curso.

As reflexões de António Nóvoa (1992; 2009) também são fundamentais para o entendimento da constituição da identidade docente. Ao enfatizar que os professores não nascem prontos, mas se constituem em práticas e discursos historicamente situados, Nóvoa propõe uma abordagem que valoriza as trajetórias individuais e os contextos institucionais como espaços de produção da profissionalidade docente. Sua análise das memórias, biografias e narrativas de professores fornece subsídios metodológicos importantes para a leitura das experiências das normalistas do IERJ, particularmente no que se refere à articulação entre formação, identidade e reconhecimento social.

A obra de Dermeval Saviani (2007), ao discutir a história das ideias pedagógicas no Brasil, oferece subsídios para compreender as relações entre educação e projeto de nação, bem como os embates ideológicos que marcaram as reformas educacionais do período republicano e da ditadura civil-militar. Saviani enfatiza o papel da educação como mediação para a formação de uma sociedade democrática e

denuncia o caráter conservador das reformas que subordinam a escola às exigências do mercado.

Ainda no campo da política educacional, as análises de Oliveira (1991), Schwartzman (1984) e Freitas (1987) permitem compreender a dinâmica de formulação e implementação das reformas que afetaram diretamente o Curso Normal, destacando as tensões entre o modelo tecnocrático de gestão e as necessidades concretas da formação docente. A Lei 5.692/71, em particular, é discutida como marco da conversão do ensino médio em formação profissional, descaracterizando o papel histórico das Escolas Normais e precarizando a formação das futuras professoras.

As questões de gênero, fundamentais para esta pesquisa, são exploradas por autoras como Perrot (1998), Scott (1995) e Apple (2006), que ressaltam a articulação entre poder, saber e identidade nas trajetórias profissionais femininas. A docência, ao ser atribuída às mulheres sob a lógica da vocação, do cuidado e da moralização, constituiu um espaço paradoxal, de reconhecimento e subalternização, cujos efeitos perduram na configuração atual da carreira docente.

A análise das fontes primárias, especialmente das revistas escolares produzidas pelas alunas do IERJ, dialoga com os estudos de Chartier (1990) e Burke (1992) sobre cultura escrita, representatividade e práticas de leitura e escrita na formação das identidades sociais. Esses referenciais permitem tratar os impressos como espaços de produção de sentido e de disputa simbólica, nos quais as normalistas não apenas reproduziam discursos hegemônicos, mas também elaboravam resistências e negociações com as transformações em curso.

Apesar das importantes contribuições dessas pesquisas, na presente tese propomos um recorte temporal mais amplo, de 1932 a 1971, permitindo observar de forma mais contínua os processos de consolidação, prestígio, crise e reconfiguração da formação normalista no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Além disso, ao concentrar-se especificamente na identidade das normalistas e nas formas de rearticulação simbólica diante das transformações políticas e institucionais, esta tese propõe uma leitura integrada entre fontes documentais, impressos escolares e marcos legislativos, articulando dimensões subjetivas e estruturais da experiência docente

feminina. Tal abordagem confere originalidade à pesquisa e contribui para a ampliação do debate sobre gênero, profissão e memória na história da educação brasileira.

## 1.2

### Objetivos e questões

A presente tese tem como objetivo geral analisar os processos de transformação da identidade das normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, entre 1932 e 1971, considerando o impacto das políticas públicas educacionais, das reformas curriculares e das dinâmicas institucionais que, nesse intervalo histórico, redefiniram o lugar social e profissional da formação docente feminina no Brasil.

Para operacionalizar essa proposta ampla de investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Compreender os fundamentos político-pedagógicos que orientaram a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930, em diálogo com o projeto escolanovista e o pensamento de Anísio Teixeira.

b) Analisar as práticas pedagógicas, os discursos e as representações produzidas pelas normalistas ao longo do período considerado, a partir do exame das revistas escolares e demais documentos produzidos pelas alunas.

c) Examinar como as reformas educacionais posteriores, especialmente aquelas implementadas a partir do Estado Novo e culminando na promulgação da Lei nº 5.692/71, afetaram a configuração institucional do curso normal e o perfil sociológico das normalistas.

d) Identificar quais disputas simbólicas e institucionais foram travadas em torno da inclusão automática das normalistas no serviço público docente, e os efeitos desse processo na reconfiguração identitária dessas jovens, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960.

e) Articular as dimensões de gênero, profissionalização docente e políticas educacionais na análise das tensões entre a valorização simbólica e a precarização material da docência feminina no período.

A partir desses objetivos, a pesquisa foi conduzida tendo como questões norteadoras:

a) Quais foram as transformações mais significativas na organização institucional, curricular e identitária do curso normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre 1932 e 1971?

b) Como as normalistas interpretaram e negociaram suas identidades profissionais diante das reconfigurações institucionais, sociais e políticas que afetaram a profissão docente nesse período?

c) De que forma o discurso vocacional, a feminização do magistério e o projeto político-pedagógico das reformas educacionais contribuíram para a valorização e, posteriormente, para a desvalorização simbólica e material da docência primária feminina?

d) Em que medida o Instituto de Educação do Rio de Janeiro se constituiu como um locus privilegiado de análise das tensões entre tradição e modernização, controle estatal e profissionalização docente durante a ditadura civil-militar?

### 1.3

#### Referenciais teóricos

Nesta tese partimos do pressuposto de que a identidade docente, particularmente das normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, não é uma estrutura fixa, mas um processo histórico e social de constante (re)construção. Neste sentido, o trabalho articula referenciais teóricos da História da Educação, Sociologia das Profissões e Estudos de Gênero, privilegiando a análise documental como fonte central.

Inspirados nas formulações de Claude Dubar (2005), compreendemos que a identidade profissional resulta de um "processo de construção biográfica e relacional", sendo permanentemente negociada entre as trajetórias individuais e as determinações institucionais. Segundo Dubar: "A identidade não é uma essência fixa, mas um trabalho de permanente negociação entre o 'para-si' e o 'para-os-outros', articulando histórias individuais e lógicas institucionais em constante transformação" (Dubar, 2005, p. 164). Essa concepção é central para analisar como as normalistas precisaram adaptar suas trajetórias às transformações políticas e institucionais que atravessaram o sistema educacional brasileiro entre 1932 e 1971, particularmente no enfrentamento das sucessivas reformas educacionais e na reconfiguração do seu estatuto social.

A análise da instituição escolar enquanto espaço de disputas simbólicas e de crise da autoridade pedagógica, sobretudo a partir das reformas implementadas no contexto do regime militar, dialoga com as contribuições de François Dubet (2006).

Para o autor:

A crise das instituições escolares não reside em sua falência administrativa, mas no enfraquecimento de sua capacidade de fornecer sentido coletivo às trajetórias individuais, num contexto de pluralização dos mundos sociais e de fragmentação dos modelos normativos (DUBET, 2006, p. 38).

Essa perspectiva permitiu compreender como o Instituto de Educação, que durante décadas constituiu-se como referência de prestígio, enfrentou progressivo esvaziamento simbólico e funcional, refletindo a desinstitucionalização progressiva da Escola Normal como espaço de regulação identitária do magistério feminino.

No campo da constituição da profissionalidade docente, António Nóvoa (1992; 2009) oferece bases metodológicas fundamentais ao enfatizar a importância das narrativas biográficas, da memória e da historicidade das práticas docentes. Nóvoa argumenta: “A profissão de professor não é uma identidade natural, mas uma construção social permanente, atravessada por tensões entre a tradição e a inovação, entre o saber técnico e o saber experiencial, entre o projeto individual e o projeto institucional” (Nóvoa, 1992, p. 25).

A investigação das práticas discursivas e simbólicas das normalistas se amparou também nos aportes da História Cultural, notadamente nas contribuições de Roger Chartier (1990) e Peter Burke (1992), que concebem os impressos e registros escolares não apenas como fontes documentais, mas como espaços de produção de sentidos, de normatização e de resistência simbólica.

As políticas públicas educacionais que atravessaram o recorte temporal desta tese foram analisadas à luz da obra de Dermeval Saviani (2007), cuja leitura crítica das reformas educacionais brasileiras denuncia o caráter conservador e excludente de muitas das mudanças implementadas. Saviani afirma: “As reformas educacionais, quando submetidas aos interesses do capital e do Estado autoritário, frequentemente descaracterizam o projeto pedagógico, subordinando a educação às exigências do mercado e à lógica tecnocrática” (Saviani, 2007, p. 144).

Por sua vez, as reflexões de gênero, imprescindíveis para compreender a feminização do magistério primário e as formas de controle moral associadas ao

trabalho docente feminino, dialogam com os estudos de Joan Scott (1995) e Michelle Perrot (1998). Scott destaca que: “O gênero é uma forma primária de dar significado ao poder. As categorias de gênero não apenas definem identidades individuais, mas estruturam práticas institucionais, culturais e políticas” (Scott, 1995, p. 25).

Em articulação com esses referenciais gerais, a obra de Sônia Lopes constitui um dos pilares empíricos e teóricos fundamentais desta pesquisa, uma vez que seus estudos centram-se justamente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, objeto central desta investigação. Em *Oficina de Mestres* (2006), Lopes analisa a tensão entre o projeto escolanovista de Anísio Teixeira e os silêncios impostos pelas disputas institucionais subsequentes, afirmando que:

"O Instituto de Educação foi, ao longo das décadas de 1930 e 1940, um campo de batalhas simbólicas, onde diferentes projetos de formação docente disputavam não apenas a condução da escola, mas também o modelo de professor e de cidadania a ser formado" (LOPES, 2006, p. 73).

A autora ainda acrescenta em seus estudos posteriores que mesmo durante os chamados "anos dourados" do Instituto, na década de 1950, conviviam sob aparente harmonia fortes tensões políticas, curriculares e institucionais, antecipando os impasses que seriam agravados durante o regime civil-militar (Lopes, 2013).

Por fim, esta pesquisa se ancora metodologicamente na análise documental e na investigação das fontes primárias disponíveis no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), cujos registros, como revistas escolares e documentos administrativos, permitiram reconstituir as práticas formativas e os processos de negociação identitária das normalistas. Conforme Nosella e Buffa (2010, p. 14), "o documento histórico não fala por si mesmo; ele é sempre a expressão de um jogo de forças, de disputas e de silêncios, que o historiador deve saber problematizar".

Essa base teórico-metodológica assegura a consistência da análise empreendida, permitindo articular as dimensões macroestruturais das políticas públicas com as práticas cotidianas, as resistências e as reinvenções das normalistas diante das transformações educacionais no Brasil entre 1932 e 1971.

## 1.4

### Percurso Metodológico

Nesta tese adotamos como procedimento metodológico central a pesquisa histórica, fundamentada majoritariamente na análise documental e bibliográfica, tal como recomendado pelos estudos clássicos de pesquisa em História da Educação (Bloch, 2002; Burke, 1992; Chartier, 1990; Nosella; Buffa, 2010).

De acordo com Bloch (2002), o fazer historiográfico exige, antes de tudo, uma atitude de problematização constante. O historiador não é mero compilador de registros do passado, mas um intérprete que interroga vestígios e procura restituir-lhes significados no tempo. Para Bloch:

[...] a história é a ciência dos homens no tempo, e não o simples estudo dos fatos mortos. Os documentos não são espelhos transparentes do passado; são sempre, em alguma medida, testemunhos imperfeitos, carregados de intencionalidades e lacunas que o historiador deve interrogar e desconfiar (BLOCH, 2002, p. 64).

Por isso, nesta pesquisa, os documentos, sejam eles revistas, jornais, atos oficiais ou registros institucionais, foram analisados como construções discursivas e produtos de disputas sociais.

Esse entendimento se complementa com as contribuições de Peter Burke (1992), para quem o documento deve ser lido no contexto de sua produção, circulação e apropriação. Burke adverte que "os textos não podem ser tratados como simples reflexos da realidade, pois eles próprios participam da constituição das representações sociais e dos regimes de verdade de sua época" (Burke, 1992, p. 18). Assim, ao analisar as revistas produzidas pelas alunas normalistas, bem como a documentação oficial preservada no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), buscou-se sempre situar essas fontes em suas condições de produção institucional e política, considerando tanto os discursos hegemônicos que buscavam prescrever condutas, quanto as resistências e reinterpretações das estudantes frente às transformações que atravessaram o Instituto de Educação ao longo das décadas.

Como destaca ainda Chartier (1990), as práticas de escrita, leitura e publicação que compõem o universo dos impressos escolares constituem não apenas registros formais da escola, mas dispositivos simbólicos de formação identitária e de controle das condutas. Assim, as revistas escolares aqui analisadas funcionam como espaços privilegiados para observar tanto a interiorização dos modelos pedagógicos e de gênero

quanto as formas de negociação e apropriação desses discursos por parte das alunas e seus professores.

Em síntese, o percurso metodológico da pesquisa que desenvolvemos foi guiado pela compreensão de que os documentos históricos são sempre mediadores complexos entre o passado e o presente. Eles não falam por si; ao contrário, demandam constante interrogatório, conforme orienta Le Goff (1990), que observa que "o documento, em última instância, é um monumento. É um produto da sociedade, construído por interesses, silêncios e seleções" (Le Goff, 1990, p. 101). Por isso, a análise desenvolvida buscou desnaturalizar as fontes, devolvendo-lhes sua historicidade e problematizando os projetos políticos, institucionais e pedagógicos que orientaram tanto a produção dos documentos quanto a constituição da identidade das normalistas ao longo do período investigado.

Como lembram Nosella e Buffa (2010, p.14), "[...] a leitura dos documentos escolares possibilita acessar não apenas o funcionamento da instituição, mas os modos de pensar, de ensinar e de formar professores em determinado contexto histórico".

Particular atenção foi destinada às revistas escolares, *Normalista*, *O Tangará* e *Instituto*, produzidas majoritariamente pelas alunas e docentes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro ao longo do período analisado. A escolha dessas publicações como fontes privilegiadas da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que tais impressos constituem espaços fundamentais de produção e circulação de representações sociais e de construção identitária, como destacam Chartier (1990) e Burke (1992).

Na perspectiva metodológica da História Cultural, os impressos escolares não são apenas repositórios de informações, mas lugares de construção discursiva, onde os sujeitos educativos participam ativamente da formulação de sentidos sobre sua profissão, seu tempo e sua função social. Como observa Chartier (1990, p.15), "[...] os impressos são produtos de práticas sociais, mas também instrumentos que as organizam e modelam [...]". Assim, as revistas produzidas no interior do Instituto de Educação oferecem acesso privilegiado àquilo que Dubar (2005) chama de construção relacional da identidade docente, revelando tanto as normas institucionais quanto as apropriações, adesões e resistências das estudantes em sua trajetória formativa.

O corpus das revistas escolares permite observar as narrativas que as próprias normalistas elaboraram sobre seu ofício, sua feminilidade, sua relação com o Estado, com a nação e com o magistério enquanto profissão de prestígio e missão social. Esses impressos operam como registros materiais de uma cultura de ofício (Schafel, 1999), na qual se condensam valores, expectativas e tensões próprias à formação de professoras primárias no contexto histórico do Instituto de Educação.

Além disso, as revistas possibilitam captar não apenas o discurso oficial promovido pelas direções e instâncias superiores da escola, mas também o protagonismo das alunas na produção de sentidos sobre sua própria formação. Segundo Nóvoa (1992, p.23), “[...] as narrativas dos próprios docentes (ou futuros docentes) constituem espaços privilegiados de construção da profissionalidade, na medida em que expressam processos de reconhecimento, de legitimação e de negociação simbólica [...]”. Ao analisarmos os editoriais, artigos, poemas, fotografias, homenagens e homenagens a docentes publicados nesses periódicos, conseguimos acessar fragmentos da experiência social das normalistas e compreender como elas ressignificavam os discursos institucionais e pedagógicos.

Metodologicamente, a leitura dessas revistas exigiu a articulação de duas camadas analíticas: de um lado, o exame de suas estruturas discursivas e temáticas recorrentes (identidade profissional, religiosidade, civismo, papel social da mulher, disciplina e vocação docente); de outro, a análise dos silêncios, ausências e deslocamentos discursivos que expressam contradições internas e disputas simbólicas no interior da formação docente. Como ensina Le Goff (1990), “é preciso ler os documentos também por suas lacunas, suas hesitações e seus não-ditos” (p. 103), perspectiva que orientou a leitura crítica e problematizadora dos impressos.

Finalmente, ao reunir as revistas *Normalista*, *O Tangará* e *Instituto*, o recorte metodológico adotado nesta pesquisa possibilitou não apenas o acesso a documentos produzidos por estudantes de diferentes gerações, mas também a captura de distintos momentos institucionais e conjunturas políticas que marcaram a trajetória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. As revistas foram localizadas no acervo do Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) e correspondem a períodos distintos: *Instituto* e *Normalista*, ambas da década de 1940, e *O Tangará*, da década de

1950. Dentre essas, destaca-se *O Tangará* por sua longevidade e resiliência, sua primeira edição foi publicada em 1953 e, embora tenha atravessado longos e irregulares intervalos de publicação, o periódico resiste até os dias atuais.

Cada uma dessas publicações revela diferentes formas de vivência escolar e distintos projetos de formação docente. *O Tangará*, fruto exclusivo da iniciativa de estudantes, sem vínculo institucional direto com a escola, revela uma voz juvenil autônoma que, ao longo das décadas, registrou sentimentos, valores e posicionamentos frente às mudanças no espaço educativo e na sociedade. Já a revista *Instituto*, publicada em uma única edição no ano de 1941, apresenta um forte viés cívico-religioso, refletindo as disputas políticas e pedagógicas da época, bem como os projetos formativos em disputa no cenário nacional. Sua leitura exige a inserção em um quadro interpretativo mais amplo, marcado pela tensão entre distintas concepções de educação e de magistério. *Normalista*, por sua vez, contou com seis edições entre 1948 e 1953, e traz à tona uma imagem idealizada da estudante de magistério, moldada por virtudes como o compromisso, a disciplina e a postura ativa, sempre refletida no uniforme e na retórica dos textos publicados.

A escolha dos títulos dessas revistas também se reveste de valor simbólico. *Instituto* remete à imponência arquitetônica e ao prestígio institucional daquele espaço escolar; *Normalista* evoca a figura feminina disciplinada e virtuosa, imagem fortemente construída no imaginário social; *O Tangará*, por fim, remete a um pássaro nativo, símbolo da leveza, da juventude e da liberdade de expressão dos estudantes.

Assim, mais do que fontes documentais, essas revistas se constituem como janelas interpretativas para compreender as múltiplas camadas simbólicas que compõem a identidade das normalistas. Permitiram vislumbrar, em seus escritos, os sentidos atribuídos à docência, à escola e à formação ao longo do tempo.

Além dos documentos institucionais e das revistas escolares, a pesquisa também se apoiou na análise de jornais e periódicos da imprensa carioca das décadas de 1950 e 1960, que foram acessados principalmente através dos acervos digitais na Hemeroteca da Biblioteca Nacional. A escolha dessa fonte documental fundamenta-se na compreensão metodológica de que a imprensa não apenas veicula fatos, mas

constrói representações públicas e atua como espaço privilegiado de circulação de discursos sociais, políticos e educacionais.

Como destaca Burke (1992), os jornais e periódicos devem ser lidos enquanto práticas culturais, pois não são meros registros passivos dos acontecimentos, mas instrumentos ativos na definição dos enquadramentos interpretativos da realidade: “A imprensa deve ser analisada como parte integrante do sistema de produção cultural, por meio do qual certos temas ganham visibilidade, determinados grupos são legitimados e outros silenciados” (Burke, 1992, p. 46).

No caso específico desta pesquisa, os jornais da época permitiram acessar os embates públicos em torno do magistério, revelando, por exemplo, as disputas políticas em torno da valorização ou do esvaziamento do curso normal, as críticas à formação docente e as tensões associadas ao ingresso automático das normalistas no funcionalismo público. A imprensa funcionou, assim, como um campo de mediação simbólica entre o Estado, as instituições escolares e a opinião pública, contribuindo para dar visibilidade, ou invisibilidade, a determinados atores e discursos, como bem nos adverte Chartier (1990).

A análise dessas fontes dialoga também com as reflexões metodológicas de Le Goff (1990), ao ressaltar que a imprensa não é uma fonte neutra, mas uma produção marcada por interesses políticos e econômicos do seu tempo. O autor afirma: “O documento de imprensa, como todo documento histórico, deve ser lido como monumento, construído por forças sociais e políticas que nele deixam suas marcas, seus silêncios e suas intenções” (Le Goff, 1990, p. 101).

Portanto, as matérias jornalísticas foram tratadas não apenas como descrições factuais, mas como indícios das representações sociais que circulavam no espaço público sobre a profissão docente e o papel social das normalistas no contexto das transformações político-educacionais estudadas.

Complementarmente, a presença dos jornais na pesquisa também permite articular o que Chartier (1990) denomina de *economia dos discursos sociais*, permitindo observar como diferentes grupos, governamentais, eclesiásticos, sindicatos e movimentos de professores, disputavam o controle das narrativas sobre o ensino

normal e sobre o futuro da profissão docente, em um cenário de crescente tensão política que desembocaria na configuração autoritária instaurada após 1964.

Assim, a escolha da imprensa como fonte não se limitou a complementar os documentos institucionais, mas buscou ampliar o escopo de análise para capturar o jogo de forças mais amplo que atravessava o campo educacional, contribuindo para compreender como as identidades docentes foram tensionadas não apenas no interior da escola, mas também nas arenas públicas de debate, legitimidade e conflito.

Em síntese, a combinação de pesquisa documental e bibliográfica permitiu não apenas reunir um amplo conjunto de fontes primárias e secundárias, mas também construir uma abordagem analítica capaz de captar a complexidade do processo histórico de transformação da formação docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A articulação entre as fontes oficiais, os periódicos escolares e a imprensa possibilitou acompanhar as distintas fases vividas pela instituição, suas práticas formativas e suas reconfigurações institucionais ao longo de quatro décadas. Com isso, o percurso metodológico aqui delineado não se limitou à reconstrução cronológica dos fatos, mas buscou interpretar os sentidos atribuídos à profissão docente no interior das políticas públicas e dos discursos educacionais do período analisado. É a partir desse instrumental analítico que os capítulos seguintes examinarão, em maior profundidade, como se desenharam os processos de valorização e, posteriormente, de esvaziamento institucional do curso normal, com foco nas repercussões dessas transformações para a formação docente e para o próprio Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

## 2

### **Entre a Missão e a Modernização: A Expansão das Escolas Normais no Rio de Janeiro**

A consolidação e expansão das Escolas Normais no Brasil, com destaque para o Rio de Janeiro, constituiu um desdobramento direto das profundas transformações sociais, econômicas e políticas que marcaram o século XX. Em meio ao avanço da urbanização, ao crescimento demográfico e ao desenvolvimento industrial, o Estado reconheceu a necessidade urgente de formar um contingente crescente de professores para atender à demanda por escolarização elementar. Nesse cenário, a criação e o fortalecimento das Escolas Normais emergiram como estratégias centrais na institucionalização da profissão docente.

O Decreto-lei nº 8.530<sup>5</sup>, de 1946, representou um marco na tentativa de padronizar a formação de professores, estabelecendo diretrizes para a organização curricular e para a estrutura física das instituições formadoras. No entanto, como salientam autores como Saviani (2007) e Jamil Cury (2001), tais medidas refletiam também as contradições de um sistema educacional dual, que reservava um tipo de formação às elites urbanas e outro às camadas populares, perpetuando desigualdades históricas.

Este capítulo examina o processo de criação e desenvolvimento das Escolas Normais no Rio de Janeiro, articulando as políticas educacionais às condições concretas de implementação e aos limites enfrentados pelas instituições. Nosso objetivo é compreender como essas escolas contribuíram para o avanço da educação pública e para a construção de uma identidade profissional docente, analisando seus impactos no processo, muitas vezes incompleto e desigual, de democratização da educação no Brasil.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

## 2.1

### A Educação e a Formação de Professores na Primeira República

Durante a Primeira República (1889–1930), o Brasil atravessou um momento decisivo de reorganização política e social. A instauração do regime republicano trouxe consigo uma nova concepção de cidadania, pautada em princípios de progresso, ordem e modernização. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um dos pilares da nação, uma ferramenta crucial para a formação do cidadão republicano e para a consolidação de um projeto nacional unificado. Contudo, apesar do discurso modernizador e da centralidade atribuída à instrução, a implementação de políticas públicas educacionais foi marcada por contradições, limitações estruturais e um notório descompromisso com a universalização do ensino.

A educação na Primeira República deve ser compreendida dentro de um projeto de modernidade seletiva. Conforme Cunha (1991), a estrutura educacional herdada do Império não foi profundamente alterada: o ensino permaneceu elitizado, concentrado nos centros urbanos e reservado às classes mais favorecidas. Em 1890, apenas 17% das crianças entre 7 e 14 anos frequentavam a escola, e o índice de analfabetismo atingia cerca de 80% da população adulta (Cunha, 1991, p. 57). Essa realidade revelou que os benefícios da educação pública estavam longe de alcançar as camadas populares.

A Proclamação da República foi acompanhada por medidas que reforçaram a relação entre escolarização e cidadania política. O Decreto nº 6<sup>6</sup>, de 19 de novembro de 1889, definiu que apenas os cidadãos que soubessem ler e escrever poderiam votar. Tal medida, embora derrubasse formalmente o voto censitário, introduzia um novo critério de exclusão: o analfabetismo. Cury (2001) observa que essa mudança implicava a escolarização como pré-requisito para o exercício da cidadania, fortalecendo a ideia de que a educação era não apenas um direito, mas uma condição moral para a participação política. Por outro lado, a exclusão dos analfabetos manteve, por quase um século, uma grande parcela da população fora do processo eleitoral, reproduzindo a lógica elitista do regime imperial.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6-19-novembro-1889-508671-publicacaooriginal-1-pe.html>.

No plano institucional, o governo republicano deu início a reformas educacionais centradas no Distrito Federal. A criação do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (MIPCT), em 1890, sob a direção de Benjamim Constant, marcou um esforço inicial para organizar o sistema nacional de ensino. Inspirado pelo positivismo, Benjamim Constant promoveu a Reforma que leva seu nome, fundamentada na valorização da ciência, da razão e da instrução laica. A proposta era modernizar o ensino público, tornando-o mais eficiente, racional e moralmente neutro.

Entre as principais iniciativas dessa reforma destacam-se a criação do *Pedagogium*, instituído pelo Decreto nº 667<sup>7</sup> de 16 de agosto de 1890. Esta instituição visava ser um centro nacional de formação e aperfeiçoamento docente, funcionando como espaço de intercâmbio científico e pedagógico. O *Pedagogium* reunia museu pedagógico, laboratório de ciências, escola modelo e publicações periódicas, um esforço notável, mas limitado à capital federal. Para o diretor Vieira Meneses, essa era uma instituição essencial para o futuro da educação brasileira, cuja importância só seria contestada por "cegos morais" (Lemos, 1999, p. 280).

A Escola Normal da Corte também foi objeto de regulamentação. O Decreto nº 982<sup>8</sup>, de 8 de novembro de 1890, reorganizou seus cursos e definiu que essa seria a única via de acesso ao magistério primário oficial. Foram instituídos os cursos de Ciências e Letras e de Artes, além da anexação de uma Escola de Aplicação. O objetivo era oferecer formação intelectual, prática e moral aos futuros professores. Essa regulamentação expressava uma preocupação com a qualidade da formação docente e com a moralidade dos profissionais, refletindo os ideais de regeneração da escola pública e do corpo docente.

Essas reformas, entretanto, concentraram-se no Distrito Federal, sem extensão efetiva ao restante do território nacional. A Constituição de 1891 delegou aos estados a responsabilidade pela educação primária e secundária, limitando a atuação do governo federal ao ensino superior e à instrução na capital. Conforme argumenta

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-6909.pe.html>.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-982-8-novembro-1890-515569-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Cartolano (1994), essa descentralização promoveu um federalismo educacional desigual, no qual a qualidade da educação variava significativamente conforme a capacidade administrativa e financeira de cada estado.

A laicidade do ensino foi a única medida de caráter universal da nova Constituição, estabelecida pelo artigo 72, §6º. Essa determinação consolidava a separação entre Igreja e Estado no campo educacional, refletindo a orientação positivista do novo regime. Entretanto, a ausência de menções à obrigatoriedade do ensino primário e a inexistência de mecanismos de fiscalização e financiamento demonstram o descompromisso das elites republicanas com a universalização da instrução.

O Decreto nº 981<sup>9</sup>, também de 8 de novembro de 1890, organizou a instrução primária e secundária no Distrito Federal em dois níveis: escolas primárias de 1º e 2º graus. O método pedagógico adotado foi o intuitivo, enfatizando a observação e a experimentação, com o livro didático servindo apenas como apoio. Essa escolha dialogava com as ideias reformistas de Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho, ainda que com distinções fundamentais. Rui Barbosa defendia a expansão da educação elementar como base da cidadania; Benjamim Constant, por sua vez, privilegiava a reforma metodológica e a moralização do ensino, preocupando-se mais com a eficácia que com a inclusão (Cartolano, 1994, p. 71).

A reforma do ensino secundário, regulamentada pelo mesmo decreto, previa um currículo extenso, dividido em sete anos e com avaliações em três modalidades: exames de suficiência, exames finais e exame de madureza. A formação oferecida era enciclopédica, baseada em disciplinas como línguas, ciências e matemática. Conforme Cardoso e Honorato (2024), o modelo visava formar o "cidadão instruído", mas na prática limitava-se à memorização e ao acúmulo de informações, sem articulação efetiva com as realidades sociais.

O título de bacharel consolidou-se como símbolo de distinção. Bomeny (2001) e Basbaum (1997) descrevem a "República dos Bacharéis" como um espaço de poder compartilhado com os "coronéis", representando a aliança entre as elites urbanas e

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>.

rurais. O bacharelismo, enquanto capital simbólico, era uma das poucas formas de ascensão social disponíveis às classes médias. O acesso aos cursos superiores, contudo, permaneceu restrito e dependente de exames preparatórios até 1896, quando passou a exigir certificado de ensino secundário.

Benjamim Constant faleceu em 1891, antes de concluir seu projeto reformista. Após sua morte, o Ministério da Instrução foi extinto e a educação voltou à jurisdição do Ministério da Justiça. A centralização educativa perdeu força, e os anos seguintes foram marcados por avanços pontuais e recuos institucionais.

| Nome da Reforma           | Ano       |
|---------------------------|-----------|
| Benjamim Constant         | 1890/1891 |
| Epitácio Pessoa           | 1901      |
| Rivadavia Correa          | 1911      |
| Carlos Maximiliano        | 1915      |
| João Luís Alves/Rocha Vaz | 1925      |

Quadro 2: As principais reformas educacionais federais na Primeira República.

Fonte: Elaborado pela autora (com base em Nagle, 2001), 2024.

A Reforma de 1925, segundo Nagle (2001), foi a mais relevante do período republicano, especialmente por reorganizar o ensino secundário em séries e tornar a frequência obrigatória. Também ampliou o poder normativo da União sobre a instrução secundária, consolidando uma tentativa de padronização nacional. No entanto, seus efeitos foram limitados: muitas medidas foram descontinuadas nos anos seguintes.

Nas décadas de 1910 e 1920, o Brasil assistiu a uma efervescência intelectual e política em torno da educação. A Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1921 denunciou o analfabetismo como "a grande vergonha do século", ressaltando que 80% da população brasileira era analfabeta no centenário da Independência. Embora tenha havido consenso sobre a urgência de combater esse cenário, as deliberações não se converteram em políticas concretas (Nagle, 2001, p. 187).

Nagle (2001) e Faria Filho & Vidal (2000) ressaltam que o entusiasmo pedagógico do período não foi acompanhado de ação efetiva por parte do governo federal. Enquanto os estados implementavam reformas parciais, o poder central mantinha uma postura conservadora, mais preocupada com a manutenção da ordem do que com a transformação social. A transição do Império para a República, nesse sentido, produziu mais continuidades do que rupturas.

A República excluiu da vida política não apenas os analfabetos, mas também as mulheres. O voto feminino só seria conquistado na década de 1930. A exclusão educacional e política reafirmava a estrutura oligárquica da sociedade brasileira. O projeto republicano, embora retoricamente comprometido com a modernização e a cidadania, não rompeu com a lógica patrimonialista e clientelista que marcava as relações sociais.

No campo educacional, o século XIX foi identificado por Cambi (2002) como o século da "pedagogização" da sociedade. Esse processo, iniciado na Europa, buscava formar o homem-cidadão nos moldes do Estado-nação moderno. No Brasil, contudo, esse ideal permaneceu retórico: a educação popular era sempre adiada, justificada por restrições orçamentárias, interesses políticos ou valores elitistas. A escola continuou sendo espaço de distinção, e não de igualdade.

Mesmo diante das limitações estruturais e da seletividade das políticas educacionais, a necessidade de formar professores tornou-se imperativa. O crescimento das cidades, a intensificação da demanda por escolarização nos centros urbanos e o reconhecimento simbólico do magistério, especialmente entre as mulheres das classes médias, impulsionaram a criação e o fortalecimento das primeiras Escolas Normais. Essas instituições não apenas supriram uma carência funcional do sistema escolar, mas também se consolidaram como espaços privilegiados para a conformação de uma identidade docente alinhada aos valores da República nascente.

Desse modo, o processo de consolidação das Escolas Normais e da profissão docente na Primeira República precisa ser compreendido em diálogo com as ambiguidades e tensões do próprio regime republicano: um projeto político que proclamava a inclusão cívica, mas operava concretamente com base na exclusão social e educacional. A formação docente, nesse cenário, emerge como uma chave interpretativa central para analisar tanto a estrutura do sistema educacional quanto os contornos excludentes da cidadania no Brasil republicano.

Ao examinarmos a formação de professores no contexto da Primeira República, torna-se fundamental compreender também os aspectos simbólicos, culturais e identitários que perpassam esse processo. Conforme argumenta Rosa Fátima de Souza (2012), a docência feminina foi construída, ao longo do século XIX e início do século

XX, como uma profissão moralmente valorizada, mas materialmente precarizada. Às mulheres normalistas eram atribuídas funções de guardiãs da moral pública e de agentes da civilização dos costumes, o que evidencia como a formação docente estava impregnada de normas de gênero e expectativas comportamentais.

A escola normal não era apenas um espaço de transmissão de conteúdos pedagógicos, mas também de conformação de subjetividades. Como destacam Gondra e Schueler (2008), essas instituições operavam como "espaços de disciplinamento dos corpos e das almas", promovendo um modelo de professora ideal, recatada, obediente, vocacionada e dotada de um espírito de sacrifício. Tal representação, apesar de aparentemente positiva, contribuiu para a naturalização da docência feminina como uma extensão do trabalho doméstico, desvalorizando-a como profissão.

Além disso, a organização curricular das escolas normais refletia um projeto político-pedagógico de formação de cidadania seletiva. Como analisa Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo escolar é um artefato cultural que produz identidades, estabelece normas e distribui poder. Ao privilegiar disciplinas voltadas à moral e aos bons costumes, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória, a escola normal funcionava como mecanismo de controle ideológico, consolidando uma cidadania subordinada à ordem vigente.

Esse controle também se expressava na hierarquização entre o ensino destinado às elites e o oferecido às classes populares. O sistema dual de educação, analisado por Dermeval Saviani (2007), mantinha a lógica de que ao povo caberia a instrução básica, voltada para a obediência e a produtividade, enquanto às elites reservava-se o acesso à cultura letrada e ao poder. A formação de professores, nesse contexto, situava-se na intersecção dessas duas racionalidades: era, ao mesmo tempo, uma política de expansão da escolarização e uma estratégia de contenção social.

A experiência das escolas normais, especialmente no Rio de Janeiro, onde se concentravam os esforços do governo central, revela como o projeto republicano de instrução se enredava em disputas políticas, culturais e epistemológicas (Gondra; Schueler, 2008). A construção do magistério como uma profissão majoritariamente feminina não foi apenas uma consequência da presença crescente das mulheres nos espaços públicos, mas também uma decisão política que aproveitava o discurso da

vocação e da abnegação para manter baixos salários e restringir as possibilidades de mobilidade profissional, como aponta Souza (2012), ao analisar a docência feminina como espaço de valorização simbólica e precarização material no contexto da escolarização republicana.

Foi na província do Rio de Janeiro que se consolidou a primeira iniciativa institucional de formação de professores primários, com a criação da Escola Normal de Niterói em 1835. Como observa Mattos (2004), essa província funcionava como um "laboratório" político dos saquaremas<sup>10</sup>, onde se testavam políticas e projetos voltados à consolidação da ordem imperial. Desde sua fundação, a Escola Normal de Niterói enfrentou críticas relacionadas à sua organização, métodos e eficácia. Seus resultados iniciais foram considerados aquém das expectativas: conforme relatório do então Ministro do Império, Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque, após três anos de funcionamento, a escola havia formado apenas dez professores e contava com apenas dezessete alunos matriculados, números considerados insuficientes frente à demanda crescente por instrução pública (apud Mattos, 2004, p. 182). Tal desempenho levou ao seu fechamento em 1851, sendo reaberta somente em 1862.

Durante a década de 1870, sob a direção de José Carlos de Alambary Luz, a Escola passou por um processo de reestruturação que incluiu a introdução de inovações curriculares, como a disciplina de ginástica, e a adoção de práticas pedagógicas mais sistemáticas. Uma das medidas foi a inclusão de escolas anexas para a prática docente, além da implementação de turnos alternados para estudantes de ambos os sexos, conforme o regulamento de 1869 (Villela, 2017). Essas transformações buscavam alinhar a formação dos futuros docentes às exigências de uma escola pública mais moderna e disciplinada, aproximando-se de modelos europeus então em voga.

A criação de escolas normais se espalhou por outras províncias como São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Pará, Pernambuco e Santa Catarina, revelando um esforço nacional de institucionalização da formação docente. A justificativa recorrente,

---

<sup>10</sup> Os Conservadores pregavam um sistema político onde as autoridades governamentais deviam agir imparcialmente garantindo a liberdade de todos os cidadãos. Defendiam o governo centralizado e desejavam realizações de progresso. Este partido tornou-se conhecido na década de 1840 pela denominação de "Saquarema" do nome do município fluminense onde se localizava as propriedades agrícolas de um dos seus principais líderes, José Rodrigues Torres, o Visconde de Itaboraí (FAUSTO, 2013).

expressa em relatórios como o de José Ildefonso de Souza Ramos (1861), era que a simples criação de escolas de primeiras letras não bastava: era preciso professores qualificados para assegurar o funcionamento efetivo do sistema. Assim, as Escolas Normais passaram a ser vistas como centros de difusão de métodos pedagógicos científicos e racionais, aptos a formar professores capazes de lidar com a missão civilizatória e nacionalista atribuída à educação pública.

Como destaca Villela (2017), a formação de professores ao longo do século XIX respondia tanto a uma necessidade educacional prática quanto a uma função política: formar sujeitos disciplinados, moralizados e alinhados aos ideais de progresso. Ainda que marcadas por limitações estruturais e desigualdades regionais, essas instituições representaram um ponto de inflexão na história da escolarização brasileira, legitimando o magistério como campo de atuação profissional, especialmente para as mulheres, e como um dos pilares do projeto republicano de nação.

O processo de construção do sistema educacional brasileiro no período republicano revela uma profunda ambiguidade entre as intenções modernizadoras do Estado e a realidade social marcada por desigualdades históricas. A análise do período demonstra que, embora houvesse esforços legítimos de institucionalização da educação pública e da profissionalização docente, estes foram frequentemente limitados por interesses políticos, econômicos e ideológicos das elites dirigentes. O ideário republicano de instrução para todos foi, em grande parte, traduzido em políticas voltadas para a manutenção da ordem social e para a construção de uma cidadania restrita, centrada na obediência, no moralismo e na exclusão de amplas parcelas da população.

Como destaca Saviani (2007), a história da educação brasileira é marcada por uma tensão entre projetos pedagógicos emancipadores e estratégias conservadoras de controle social. A formação de professores, nesse contexto, não escapa a essa contradição: ao mesmo tempo em que emerge como necessidade estruturante de um sistema escolar em expansão, também funciona como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e de reforço de um *ethos* político autoritário.

O estudo da educação na Primeira República nos convida a refletir sobre os sentidos históricos da escola e do magistério no Brasil. Mais do que meros instrumentos

de instrução, eles foram (e continuam sendo) espaços de disputa simbólica, de produção de subjetividades e de embates por reconhecimento e justiça social. Revisitar a trajetória da educação nesse período é, portanto, essencial para compreender os impasses do presente e para projetar alternativas educacionais verdadeiramente democráticas.

É nesse contexto, de avanços contraditórios, disputas simbólicas e esforços estatais de regulação, que se insere a criação da Escola Normal da Corte, marco inaugural do que viria a ser o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A próxima seção deste capítulo aprofundará a análise dessa instituição, que é o locus institucional dessa tese, destacando sua estrutura, suas práticas pedagógicas e seu papel na consolidação da identidade docente no início do século XX.

## **2.2**

### **A Escola Normal Da Corte, o futuro Instituto De Educação**

A consolidação das Escolas Normais como modelo formativo hegemônico no Brasil oitocentista não ocorreu sem embates. Os documentos analisados indicam que, ao longo da segunda metade do século XIX, havia um intenso debate sobre qual seria a melhor maneira de formar professores. De um lado, defensores da Escola Normal apontavam-na como a instituição ideal para a preparação técnica e moral do profissional da instrução primária. De outro, sustentava-se que a prática em sala de aula, ainda que carente de sistematização, seria mais adequada às necessidades educacionais da época. Essa tensão está presente nos documentos da época e foi objeto de análise por Villela (2002), que destaca os embates entre a racionalização da formação docente e a manutenção de práticas tradicionais no interior da cultura escolar. Para a autora, o processo de institucionalização da formação de professores representava a emergência de uma nova configuração de saber pedagógico, fundamentada no discurso da modernização e da eficiência educativa (Villela, 2002, p. 53).

Essa disputa não se restringia mais à Corte. A partir das décadas de 1860 e 1870, como indicam os relatórios dos Ministros do Império, ela se estendia às províncias, num momento de expansão e reorganização do ensino elementar. Conforme hipótese sugerida por Villela (2002), esse foi o período de transição entre o modelo

artesanal e o modelo profissional de formação docente. Segundo a autora, “o movimento de institucionalização da formação dos professores primários, por meio das escolas normais, expressa uma nova forma de pensar a profissão e a educação popular” (Villela, 2002, p. 54).

A transição para esse novo paradigma foi motivada por uma série de fatores. Entre eles, destacam-se a difusão de ideias pedagógicas europeias, as exigências crescentes por melhorias no ensino público e os diagnósticos críticos sobre a formação empírica dos professores. Como apontavam relatórios da administração imperial (Brasil, 1870 apud Villela, 2002), a prática isolada e não supervisionada resultava em profissionais despreparados, o que comprometeria o avanço da instrução popular. As Escolas Normais, nesse contexto, surgiram como resposta institucional à crise de legitimidade do modelo artesanal.

Nesse cenário de transformações e disputas em torno da formação docente, a fundação da Escola Normal da Corte, em 25 de março de 1874, marca um ponto de inflexão. A instituição foi concebida para consolidar o modelo escolarizado de formação de professores primários, articulando princípios de racionalidade pedagógica e disciplinamento moral. Seu curso noturno, com duração de três anos, previa a matrícula de candidatos de ambos os sexos, exigindo como pré-requisitos conhecimentos básicos de leitura, escrita, aritmética e doutrina cristã, além de boa conduta moral. O regulamento estabelecia ainda a separação por sexo nas salas de aula e fixava a idade mínima de 14 anos para o ingresso.

Apesar da formalização, a falta de recursos postergou sua instalação até 1879, quando foi promulgado o decreto de 19 de abril por Carlos Leôncio de Carvalho. Esse documento não apenas reestruturava o ensino primário e secundário, como também oficializava a obrigatoriedade da formação dos professores primários nas escolas normais. O ensino deveria ser gratuito, e os docentes, preferencialmente, egressos dessas instituições (Brasil, 1879).

O novo regulamento previa uma formação mais extensa e qualificada. O currículo incorporava conteúdos como Ciências Naturais, Higiene, Filosofia, Direito Natural e Público, além das tradicionais disciplinas básicas. Havia também escolas de aplicação para prática pedagógica, reforçando a articulação entre teoria e prática. O

curso era vespertino e os alunos aprovados eram nomeados professores adjuntos sem concurso, um estímulo ao ingresso na carreira docente.

Logo após sua abertura, em 1880, a demanda foi expressiva: 282 candidatos se inscreveram. No entanto, a infraestrutura precária tornou-se um entrave. A instituição funcionou provisoriamente no Externato do Imperial Colégio Pedro II e, posteriormente, na Escola Politécnica, até a aquisição de sede própria em 1888.

A despeito do currículo ambicioso, a implementação do modelo escolarizado enfrentou dificuldades. Relatórios do diretor e comunicações com o Ministério do Império apontavam para a escassez de professores, salas inadequadas e falta de continuidade no ensino de algumas disciplinas (Brasil, 1880 apud Villela, 2002). Ainda assim, o projeto simbolizava uma inflexão no modo de pensar a formação de professores, afastando-se da improvisação empírica do passado.

Nas décadas seguintes, as reformas educacionais continuaram a tensionar o modelo normalista. A Reforma Rivadávia Corrêa (1911), ao instituir o livre exame, rompeu com a obrigatoriedade da frequência escolar, o que desestabilizou o modelo institucional de formação. Foi revogada em 1915 pela Reforma Carlos Maximiliano, que retomou diretrizes mais centralizadoras e tradicionais (Gondra; Schueler, 2008).

No ano de 1922, Antonio Carneiro Leão assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública no Distrito Federal, durante o governo de Arthur Bernardes. Em um esforço determinado para elevar o padrão educacional do Distrito Federal a um modelo nacional, ele empreendeu esforços significativos para aprimorar a formação dos professores. Carneiro Leão, que também era autor de relevantes publicações na área da educação, abraçou ideias inovadoras e visionárias no campo educacional. Em 1924, Carneiro Leão solicitou a Heitor Lyra que o ajudasse no projeto de reforma do ensino técnico e, dois anos após, com a renovação dos programas primários. No ano de 1924, eles e outros educadores fundaram a Associação Brasileira de Educação, instituição que em 1932 lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e seus ideais se materializam na Escola Normal. É o início no Brasil o movimento renovador da educação.

Segundo a análise de Jorge Nagle (2001), até aquele período, não se observavam condições sociais e pedagógicas que propiciassem o surgimento e

desenvolvimento de uma abordagem inovadora da escolarização. Esse marco histórico representaria o início da influência do escolanovismo na educação brasileira, um movimento que desencadeou um debate educacional polarizado, com a "escola tradicional" situada em um polo oposto. Assim, durante a década de 1920, emergiu uma notável concordância entre a disseminação dessas ideias e as transformações institucionais que se alinharam com essa corrente de pensamento. A Escola Normal desempenhou um papel central nessa verdadeira revolução educacional e cultural.

No Rio de Janeiro, Distrito Federal à época, Fernando de Azevedo teve papel de destaque ao liderar uma ampla reforma no sistema educacional. Assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública em 17 de janeiro de 1927 e, já em janeiro do ano seguinte, promulgou a Lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Essa legislação reformou o ensino primário, normal e profissional da cidade do Rio de Janeiro, com base nos princípios da Escola Nova, promovendo mudanças profundas na organização curricular, na formação docente e na estrutura física das instituições educacionais. Segundo Azevedo,

[A reforma] Adotando por base de todo o ensino a atividade investigadora e experimental do aluno, [...] não só levou à escola primária os processos do ensino superior, inteiramente apoiado hoje na observação, nas pesquisas e experiências, como transformou a escola (escola do trabalho), em que se aprende trabalhando, em uma colmeia de atividades educativas (AZEVEDO, 1958, p. 81).

A proposta de Azevedo incorporava três princípios fundamentais. Em primeiro lugar, advogava pela universalização do acesso à educação, promovendo a concepção da escola única, que buscava alcançar todas as crianças em idade escolar. Em segundo lugar, enfatizava a importância da integração entre os diferentes níveis de ensino. E, por último, preconizava a adaptação da educação ao contexto local, distinguindo a ênfase dada à escola urbana, alinhada com as necessidades do processo de industrialização, e a escola rural, voltada para as atividades agrícolas.

A concepção de Azevedo estava fundamentada na ideia de que a escola deveria refletir os valores e as necessidades da sociedade em que se inseria. Nesse sentido, ele planejou a integração de consultórios médicos e odontológicos, a implementação de salas de cinema e a introdução da rádio escola, entre outras inovações. Essas medidas visavam capacitar os alunos para uma participação efetiva na sociedade para a qual estavam sendo preparados. O Rio de Janeiro naquele momento estava marcado por um

processo de industrialização em curso, com o crescimento da classe operária. Azevedo enxergava na escola uma ferramenta fundamental para a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento da sociedade em evolução.

A formação de professores é um dos principais elementos para o sucesso da Reforma, pois não bastava ter conhecimento técnico, o professor deveria ser um mediador para a ampliação e aquisição de novo conhecimento. Assim, a Reforma de 1928 remodela a estrutura da Escola Normal. O curso passa a ter 5 anos, divididos em dois ciclos, o propedêutico com 3 anos e o profissional com 2 anos de duração. Também é criado o curso complementar primário superior, com 2 anos, voltado para os alunos que concluíram o curso primário de 5 anos, resultando em 7 anos de formação (Decreto nº 3.281/28<sup>11</sup>).

Para Azevedo, a reforma também precisava atingir os espaços físicos. Em discurso proferido em setembro de 1927, ele relatava a situação dos prédios escolares no Distrito Federal:

Se o que me feriu o espírito, no primeiro relance das inspeções “de contato”, foi o aspecto material, mais acessível à observação, não é, porém, o mais grave nem o mais desconcertante. Certo as escolas instaladas, em sua maioria, em velhas edificações de aluguel carcomidas, e às vezes mesmo em ruína, ou em prédios mal adaptados aos fins escolares, constituem, com seu ar de abandono e com o seu caráter provisório, que se refletem nos edifícios e em todas as suas instalações, um atentado clamoroso aos nossos foros de cultura e a todos os princípios rudimentares de higiene, conforto e educação (AZEVEDO, 1958, p. 43).

Conforme os levantamentos realizados em 1927, o número de escolas ultrapassava 230, mas apenas 90 delas funcionavam em prédios próprios. Azevedo afirma que mesmo aqueles prédios que eram considerados os melhores, eram mal projetados tinham “[...] salas de aula mal arejadas e iluminadas, apertadas entre corredores e vestíbulos, não permitem a população escolar, fechada entre paredes, o contato com a natureza e a liberdade e alegria dos exercícios ao ar livre” (Azevedo, 1958, p. 133).

A Escola Normal foi escolhida para ganhar um novo prédio, um marco da Reforma de Fernando de Azevedo, que recebeu especial atenção, pois era considerada pelo educador como base de todo o processo, uma vez que formaria os professores que

---

<sup>11</sup> Disponível em: Fonseca, C. S. da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA.

atuariam posteriormente no sistema educacional. O terreno escolhido estava situado no bairro da Tijuca, que era conhecido por ser aristocrático e elegante (Accácio, 1994). O projeto era grandioso.

O edifício terá um pátio central, no andar térreo, ponto de confluência da população escolar, circundado de colunas em arcaria. No primeiro andar, na parte correspondente a este pátio, uma loja com colunas, guarnecida de balcões. No terceiro andar, em sítio correspondente, a mesma disposição. Aí, as paredes internas serão cobertas de azulejos, em que se reproduzirá, em sequência expressiva, rigorosamente lógica, através de quadros episódicos, a evolução social e política da nacionalidade; uma lição simbólica que seja, ao mesmo tempo, de pura arte. [...] Na mesma ordem de ideias, sobre organização técnica, procuraremos afastar do movimento de ensino toda monotonia. Cada disciplina terá a sua sala de aula, e cada sala um ambiente educativo próprio, o que evitará a fadiga sensitiva do aluno e suscitará a facilidade de assimilação da matéria versada. Toda a sala de aula terá, ainda, uma biblioteca especializada, o que facilitará extraordinariamente ao professor o acessório documentário da preleção (AZEVEDO, 1958, p. 215).

O diretor da Escola Normal, ainda localizada no Largo do Estácio, Carlos Werneck, foi obrigado a instalar a escola no novo prédio, às pressas, em decorrência dos boatos de invasão pelas tropas revolucionárias. A mudança apressada foi tumultuada, em virtude do fato de que as obras de acabamento do prédio ainda não estavam concluídas (Vidal, 1995). Azevedo deixa o cargo em 1930, diante da posse de Getúlio Vargas na chefia do Governo Provisório. O movimento reformador fica suspenso até a posse de Anísio Teixeira.

Em 1931, Anísio Teixeira aceitou o convite do prefeito Pedro Ernesto Batista para ocupar o cargo de Diretor da Instrução Pública no Distrito Federal. Nessa posição, ele teve a oportunidade de liderar uma significativa reforma no sistema de ensino, que não apenas alavancou sua carreira e projeção nacional, mas também afetou profundamente todos os níveis de ensino, desde o primário até o secundário e a educação de adultos. Essas mudanças culminaram na criação da Universidade do Distrito Federal, uma instituição de ensino superior mantida pela administração municipal.

Em 19 de março de 1932, por meio do Decreto nº 3.810<sup>12</sup>, Anísio Teixeira transformou a Escola Normal do Distrito Federal em um Instituto de Educação. Essa reforma também estabeleceu diretrizes para a formação de professores que atuavam

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>.

nos níveis primário, secundário e especializado no Distrito Federal. A justificativa para essa mudança ressaltava a prioridade dada à qualidade da formação dos professores, salientando que "nenhuma reforma, nenhum aprimoramento fundamental no campo da educação pode ser realizado sem depender substancialmente do professor a quem confiamos a responsabilidade da escola" (Teixeira, 1932, p. 110).

Com a implementação dessa reforma, o curso normal foi elevado ao nível de ensino superior, uma vez que os estudantes precisavam completar o ensino secundário antes de se matricularem nele. Essa mudança inicialmente delineou os planos de Anísio Teixeira para conferir um caráter mais profissional à formação dos professores, um objetivo que se concretizaria mais tarde com a criação da Universidade do Distrito Federal.

A primeira turma do Instituto se formou em dezembro de 1934 e Lourenço Filho expressava em seu discurso a importância do fato para a educação do país:

Sois os primeiros a receber, em terras do Brasil, depois de estudos em nível universitário, o certificado de habilitação para o magistério elementar. Este é um dia memorável para a educação do país. [...] O que caracteriza a reorganização do aparelhamento escolar realizado na administração Pedro Ernesto é uma visão de conjunto tão orgânica que ligará indissoluvelmente o nome desse preclaro administrador e do Sr. Anísio Teixeira à história da educação no Brasil. [...] A obra destes três anos em prol da educação popular será julgada como merece, como um dos acontecimentos sociais mais empolgantes que a Revolução veio permitir, para a felicidade do Brasil (CPDOC).

A promulgação da Constituição de 1934 conferiu autonomia política ao Rio de Janeiro, abrindo caminho para a concretização do projeto educacional de Anísio Teixeira com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), oficializada pelo Decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Apesar da conjuntura política marcada pela ascensão de setores conservadores e da nomeação de Gustavo Capanema como Ministro da Educação, a UDF foi criada e integrada ao Instituto de Educação, que passou a oferecer formação de nível superior para os futuros professores.

No entanto, esse processo foi interrompido em 1935, quando Anísio Teixeira renunciou em razão da instabilidade política e da repressão crescente. A partir de 1938, o Instituto foi reconfigurado como escola de níveis primário, secundário e jardim de infância, e, no ano seguinte, a UDF foi extinta, com seus cursos absorvidos pela

Universidade do Brasil. A formação docente, antes pensada em nível superior, foi reduzida ao âmbito secundário (Vidal, 1995; Gondra; Schueler, 2008).

Durante a Reforma Capanema, o curso normal passou por alterações que diluíram seu caráter profissionalizante e acentuaram uma orientação enciclopédica, comprometendo a qualidade da formação específica para o magistério primário. Mesmo com a extinção da Escola de Professores, o Instituto manteve temporariamente disciplinas voltadas à docência, e a admissão continuou a ocorrer via concurso, revelando a persistência de critérios seletivos rigorosos.

Esse processo evidencia como a formação de professores no Rio de Janeiro se tornou uma arena de disputas entre projetos pedagógicos e políticos em conflito. Ao final da década de 1930, a configuração das Escolas Normais seria novamente transformada. Com o advento do Estado Novo, a expansão dessas instituições passou a integrar uma nova política educacional marcada pela centralização, pelo nacionalismo e pela instrumentalização da educação como ferramenta de controle social e moral

### **2.3**

#### **A educação durante o Estado Novo e a Reforma Capanema**

A expansão educacional no Rio de Janeiro durante o Estado Novo (1937–1945) e o período imediato do pós-guerra foi marcada por um esforço coordenado do Estado para modernizar o sistema de ensino e ampliar o acesso à educação pública. Esse processo ocorreu em um contexto de profundas transformações políticas, econômicas e sociais que redefiniram o papel da escola na sociedade brasileira. O projeto varguista de construção de uma identidade nacional moderna, industrializada e coesa encontrou na educação um instrumento privilegiado para atingir seus objetivos (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, e especialmente com o advento do Estado Novo em 1937, o governo federal passou a centralizar e normatizar a política educacional. Medidas como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942 demonstram esse esforço de ordenamento e planejamento, vinculando a escola a

um projeto de nação. A educação passou a ser concebida não apenas como um direito, mas como um dever do Estado para com a formação da cidadania e da força de trabalho nacional.

No âmbito específico da formação docente, o Rio de Janeiro, então capital federal, passou a figurar como espaço estratégico para a implantação de novas instituições voltadas à formação de professores. A urbanização acelerada, a intensificação da migração interna e o crescimento da população periférica geraram demandas concretas por expansão da rede escolar. Como destaca Faria Filho (2005), essa pressão provocou a criação de novas Escolas Normais em regiões suburbanas e periféricas da cidade, atendendo tanto à necessidade de formação de quadros técnicos para a docência quanto à urgência de escolarizar populações até então marginalizadas pelo sistema educacional.

Além disso, a escola passou a desempenhar um papel central na conformação da ordem social desejada pelo regime. O controle sobre a formação de professores era visto como fundamental para garantir a transmissão dos valores morais, cívicos e patrióticos que compunham o imaginário político do Estado Novo. Como observa Carvalho (2001), a educação era mobilizada como mecanismo de estabilidade política e de promoção de um sentimento de pertencimento coletivo ao projeto nacional.

Com o fim do Estado Novo em 1945, encerrava-se um ciclo de centralização autoritária que havia marcado profundamente a política educacional brasileira. Coincidindo com o término da Segunda Guerra Mundial, o esgotamento do regime justificava-se também pela superação do discurso de combate ao comunismo, que havia sustentado a necessidade de um Estado forte e intervencionista (Gomes, 2002). O retorno à democracia, ainda que com a eleição de um presidente militar, o general Eurico Gaspar Dutra, indicado por Vargas, trouxe consigo a revalorização dos princípios democráticos, entre eles a descentralização administrativa do ensino.

Esse novo momento foi consagrado na Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, que, no artigo 171, estabeleceu que "os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino" (Brasil, 1946), evidenciando o compromisso do novo regime com a autonomia federativa e a democratização do sistema educacional. Os ideais defendidos pelos Pioneiros da Escola Nova, como a

descentralização do conhecimento, a flexibilidade pedagógica e a busca por eficiência na formação docente, encontraram respaldo nesse novo arcabouço legal e político (Gomes, 2002). Nesse contexto de transição democrática, o Rio de Janeiro iniciou um novo ciclo de expansão das escolas normais, sobre o qual vamos falar mais à frente.

### **2.3.1**

#### **A Reforma Capanema e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)**

Entre 1937 e 1945, sob o regime autoritário do Estado Novo, o Brasil viveu uma fase de forte centralização do poder e de intensa intervenção estatal nos diferentes setores sociais, incluindo a educação. A legislação educacional do período refletia os princípios nacionalistas e autoritários do governo Vargas. Um marco dessa política foi a Reforma Capanema (1942–1946), um conjunto de decretos-lei que estruturaram o ensino secundário, industrial, comercial e normal, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Romanelli, 2014).

A Reforma Capanema consolidou uma estrutura dual para a educação brasileira. Enquanto o ensino secundário era voltado para a formação das elites e garantia acesso ao ensino superior, a educação profissional, composta pelos ensinos industrial, comercial e agrícola, limitava-se à preparação de mão de obra especializada, sem garantir o acesso à universidade. Como observa Manfredi (2002), esse modelo institucionalizou a desigualdade educacional, segmentando as oportunidades educacionais conforme a classe social dos estudantes.

De fato, os egressos da educação profissional só podiam ingressar no ensino superior em cursos correlatos à sua área de formação, enquanto os alunos do ensino secundário tinham livre acesso a qualquer curso universitário. Essa diferenciação, evidenciada no Decreto-Lei nº 4.244 de 1942<sup>13</sup>, revela a intencionalidade política por trás da reforma: manter a hierarquia social, impedindo a ascensão das classes populares por meio da escolarização.

Segundo Romanelli (2014), as Leis Orgânicas do Ensino não constituíam uma reforma educacional abrangente, mas sim uma série de medidas pontuais que tratavam

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

separadamente os diferentes níveis e modalidades de ensino. Ainda assim, representaram uma inflexão importante na política educacional brasileira, por seu caráter normativo e pelo fortalecimento da autoridade do Ministério da Educação sobre as instituições públicas e privadas de ensino.

Durante esse período, os currículos escolares foram padronizados em âmbito nacional, fortalecendo a ideia de homogeneidade e controle. O ensino secundário foi reorganizado em dois ciclos: o ginásial (quatro anos) e o colegial (três anos), com um currículo que incluía disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Francês, Inglês, Desenho, Educação Física e Educação Moral e Cívica (Bomeny, 2001; Schwartzman et al., 2000).

A disciplina de Educação Moral e Cívica, em especial, assumiu papel central na difusão dos valores do regime, promovendo o culto à pátria, à autoridade e ao trabalho disciplinado. Conforme destaca Carvalho (2001), a escola tornou-se o principal espaço de reprodução do ideário nacionalista do Estado Novo, contribuindo para a formação de cidadãos obedientes, produtivos e alinhados ao projeto de nação centralizada e industrializada.

A reforma também instituiu um rigoroso exame de admissão ao ginásio, o que restringiu o acesso ao ensino secundário e acentuou seu caráter seletivo. A prova nacional padronizada, elaborada pelo Ministério da Educação, buscava assegurar a qualidade do ensino, mas, na prática, limitava o acesso das camadas populares, que encontravam dificuldades para competir em igualdade de condições com os estudantes das elites urbanas (Faria Filho & Vidal, 2000).

Outro aspecto importante foi o fortalecimento do controle estatal sobre as instituições privadas de ensino. A legislação exigia que essas escolas adotassem os mesmos currículos e diretrizes estabelecidos para as instituições públicas, submetendo-se à fiscalização do Ministério da Educação. Como aponta Schwartzman et al. (2000), essa medida teve como objetivo assegurar que toda a rede escolar estivesse subordinada à orientação ideológica do Estado.

A criação do SENAI (Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942<sup>14</sup>) também se relaciona à formação técnica e profissional, atendendo à demanda industrial crescente do país. O ensino técnico passou a ser concebido como parte do esforço de modernização econômica, mas sua separação do ensino secundário tradicional reforçou ainda mais a dualidade do sistema educacional brasileiro (Manfredi, 2002).

No campo da formação docente, a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) também se inseriu nesse contexto de reorganização. Embora os decretos referentes ao magistério tenham sido menos abrangentes, a regulamentação do ensino normal reafirmava a centralidade da Escola Normal na formação de professores para o ensino primário. O modelo normalista foi mantido e expandido, agora sob rígido controle curricular e com a expectativa de formar docentes disciplinados, leais ao Estado e preparados para difundir os valores do regime (Bomeny, 2001).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Decreto-Lei nº 4.244/42) estabeleceu que a formação de professores para o ensino secundário deveria ser realizada em escolas normais, instituições específicas criadas e regulamentadas pelo Estado. Essas escolas passaram a ser as únicas responsáveis pela formação de professores, com currículos padronizados que enfatizavam a preparação pedagógica e o conhecimento específico das disciplinas que seriam lecionadas no ensino secundário (Faria Filho & Vidal, 2000).

O currículo das escolas normais foi padronizado nacionalmente, com o objetivo de unificar o processo de formação de professores em todo o país. Além das disciplinas pedagógicas e morais, o currículo incluía conhecimentos específicos relacionados às matérias que seriam ensinadas no ensino secundário, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História. Havia também uma ênfase significativa em práticas de ensino, com estágio supervisionado obrigatório, permitindo que os futuros professores ganhassem experiência em sala de aula antes de assumirem responsabilidades docentes (Bomeny, 2001).

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946<sup>15</sup>, estabeleceu a criação dos Institutos de Educação, que, além dos cursos normais, passaram a oferecer cursos de especialização para professores primários e de habilitação em Administração Escolar. De acordo com este decreto, o Ensino Normal era considerado um curso de formação profissional de nível secundário, com os seguintes objetivos principais: 1) Prover a formação do corpo docente necessário para as escolas primárias; 2) Habilitar administradores escolares para essas mesmas instituições; e 3) Desenvolver e disseminar os conhecimentos e técnicas relacionadas à educação infantil (Romanelli, 2014).

O decreto também estabeleceu a estrutura do Curso Normal, dividida em dois ciclos: o curso de formação de regentes de ensino primário, de 1º ciclo, com duração de 4 anos, oferecido em Escolas Normais Regionais; e o curso de formação de professores primários, de 2º ciclo, com duração de 3 anos, ministrado nas Escolas Normais. Nos Institutos de Educação, além dos cursos de formação de professores, existiam anexos como o Jardim de Infância e a Escola Primária, e cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares.

Em ambos os ciclos, as disciplinas de formação geral predominavam sobre as disciplinas de formação profissional, o que refletia uma ênfase maior na cultura geral em detrimento da formação técnico-profissional, mesmo sendo um curso de caráter terminal e profissionalizante. Esse modelo refletia a realidade de que a maioria das alunas não prosseguia para o ensino superior na época (Romanelli, 2014).

O Decreto-lei nº 8.530 buscou promover certa uniformidade na formação para o magistério, sem apresentar grandes inovações em relação ao que já vinha sendo praticado em diversos estados brasileiros. A divisão do ensino normal em dois ciclos foi mantida, conforme descrito no artigo 40: "Art. 40. Onde se torne conveniente, poderão os Estados outorgar mandato a estabelecimentos municipais ou particulares de ensino, para que ministrem cursos de ensino normal, do primeiro ou do segundo ciclo, e que serão, assim, oficialmente reconhecidos" (Brasil, 1946).

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

Segundo Saviani (2009), o Decreto alterou a estrutura do curso normal:

[...] em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (SAVIANI, 2009, p. 146).

A leitura do artigo 42 do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, deixa claro que as instituições de ensino que buscassem a outorga para ministrar cursos normais deveriam cumprir uma série de requisitos rigorosos. Entre esses, destacava-se a necessidade de possuir um prédio com instalações didáticas adequadas, organizar o ensino conforme as disposições do referido Decreto-lei, e manter um "corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica". O artigo 55, por sua vez, estabelecia que, desde que respeitadas as diferenças de nível de formação e as normas que regem a carreira do magistério em cada unidade federativa, os diplomas de professor primário, emitidos de acordo com o Decreto-lei, teriam validade em todo o território nacional (Brasil, 1946). Esse ponto revela a preocupação com a formação de professores qualificados em âmbito nacional, permitindo que, independentemente do estado em que fossem formados, pudessem atuar em qualquer outra parte do país, suprimindo a demanda de professores no ensino primário.

O artigo 50 do mesmo Decreto-lei dispunha que "[...] os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal" (Brasil, 1946), além de prever a criação de bolsas de estudo destinadas a alunos provenientes de regiões com maior carência de professores. O parágrafo único deste artigo determinava que a concessão dessas bolsas estava condicionada ao "[...] compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos" (Brasil, 1946). Essa iniciativa visava incentivar a formação de professores para áreas onde a demanda era maior, ao mesmo tempo em que garantia que os beneficiados pela política de bolsas contribuíssem diretamente para o desenvolvimento educacional dessas regiões.

Outro ponto relevante do artigo 42, especificamente o item f), previa que as instituições de ensino deveriam manter uma escola primária anexa ao curso normal, para servir de local de demonstração e prática pedagógica. Isso demonstra a

preocupação em não limitar a formação dos futuros professores à teoria, proporcionando-lhes a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de maneira prática e integrada à realidade do ensino primário.

Além disso, o Decreto-lei estabelecia que a outorga de mandato para ministrar o ensino normal deveria ser confirmada pelo Ministério da Educação e Saúde, conforme disposto no artigo 41. Tal vinculação entre educação e saúde na época evidencia que a proposta de fusão ou separação de ministérios, tema recorrente em diferentes momentos da história política do Brasil, já era debatida: "Art. 41. A outorga de mandato será deferida em cada Estado, segundo a regulamentação que for expedida, mas dependerá, sempre, de confirmação do Ministério da Educação e Saúde" (Brasil, 1946).

Como já mencionado, havia uma clara preocupação com a qualidade da formação docente, o que pode ser observado nas especificidades da legislação vigente, especialmente no que se refere às disciplinas que os futuros professores, majoritariamente mulheres, deveriam cursar, conforme disposto no artigo 8º do Decreto-lei. Isso demonstra a tentativa de garantir uma formação sólida e consistente para os educadores, preparando-os adequadamente para a atuação no ensino primário.

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1946).

Observa-se que, já na primeira série do curso normal, os estudantes tinham uma formação diversificada, com disciplinas como português, matemática, física e química, anatomia e fisiologia humanas, música e canto, desenho, e educação física. Esse currículo refletia a dualidade estrutural do ensino, evidenciada pela separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, que foi acentuada com a edição das Leis Orgânicas do Ensino. É interessante notar que, ao lado de disciplinas científicas como matemática, física e química, também eram oferecidas disciplinas voltadas para a

educação cultural e artística, como música e canto, além de matérias mais específicas da área educacional, como história e filosofia da educação.

O artigo 2º do Decreto-lei nº 8.530 estabelecia que o ensino normal seria dividido em dois ciclos: o primeiro, destinado à formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos; e o segundo, voltado para a formação de professores primários, com duração de três anos. O artigo 3º também previa cursos de especialização para professores primários e de habilitação para administradores escolares do grau primário. Esse último ponto revela uma preocupação governamental que ia além da formação docente, abrangendo também a capacitação de profissionais que atuariam na administração escolar, demonstrando uma visão ampla sobre as necessidades da gestão educacional.

Ademais, nota-se uma ênfase nos saberes das ciências naturais, como a biologia e suas aplicações médicas, refletindo a influência das políticas higienistas que ganharam força no Brasil no final da Primeira República. Ao mesmo tempo, havia uma clara preocupação com a profissionalização docente, que incluía tanto a assimilação dos conteúdos teóricos quanto a importância das práticas pedagógicas e o estudo das metodologias de ensino.

O artigo 14 do referido Decreto-lei estabelecia diretrizes para a composição e execução dos programas de ensino, entre as quais se destacava o ponto d), que previa "[...] a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso" (Brasil, 1946). Isso reforça o compromisso com a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores, buscando garantir uma formação sólida e completa.

O rigor no processo de formação dos futuros professores do ensino primário é evidenciado no artigo 20, que impunha diversas exigências para a admissão nos cursos de ensino normal, como: a) ser brasileiro; b) ter sanidade física e mental; c) não possuir defeitos físicos ou distúrbios funcionais que impedissem o exercício da função docente; d) ter bom comportamento social; e) estar habilitado nos exames de admissão (Brasil, 1946). Tais critérios, especialmente a exigência de nacionalidade brasileira, podem ser compreendidos à luz do contexto nacionalista que caracterizou o governo de Getúlio

Vargas e as reformas educacionais da época, refletindo a visão estratégica do ensino primário como um instrumento de consolidação da identidade e coesão nacional.

Além disso, o artigo 21 do mesmo Decreto-lei trazia exigências relacionadas à idade mínima dos candidatos ao curso normal. Para o primeiro ciclo, os candidatos deviam ter concluído o ensino primário e ter, no mínimo, 13 anos. Já para o segundo ciclo, era necessário apresentar certificado de conclusão do primeiro ciclo ou do curso ginásial, além de ter idade mínima de 15 anos. Esses requisitos indicam um planejamento para a formação de professores em faixas etárias que correspondiam às expectativas educacionais e profissionais da época, o que hoje também sofreu alterações, acompanhando as mudanças nos sistemas educacionais e nas políticas de formação docente.

A análise do artigo 6º, item 3, do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, revela uma manifestação clara da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Esse artigo assegurava aos alunos que concluíssem o segundo ciclo do ensino normal o direito de ingressar em cursos da faculdade de filosofia, sujeitando-se, contudo, às exigências específicas de matrícula. Essa disposição expõe uma limitação significativa para os estudantes do curso normal que desejavam prosseguir com sua formação no ensino superior, uma vez que sua formação secundária os habilitava, predominantemente, para ingressar na área de filosofia. Outros campos, como os cursos das ciências exatas, permaneciam inacessíveis, o que reforça a segregação educacional existente à época.

É interessante destacar que, conforme aponta Hilsdorf (2011), o ensino secundário técnico daquela época possuía um caráter formador e era organizado em ciclos. Essa estrutura permitia a continuidade na formação e contemplava tanto disciplinas humanísticas quanto técnico-profissionais. Para a autora, isso refletia uma estratégia do governo central voltada ao desenvolvimento econômico, buscando equilibrar a formação geral com a técnica. No entanto, mesmo com essa proposta de formação mais ampla, a dicotomia educacional permanecia, reforçando a divisão entre o ensino voltado para as elites e aquele destinado às camadas populares.

O exame da Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, evidencia uma preocupação do governo com a qualidade da formação dos

futuros professores. Isso se alinhava ao objetivo de formar profissionais capacitados para atender às demandas educacionais do país. No entanto, a dualidade educacional persistia, limitando as oportunidades de ascensão acadêmica e profissional para aqueles que cursavam o ensino normal, em especial quando comparado às possibilidades oferecidas aos estudantes das escolas secundárias tradicionais.

O Ensino Normal, assim como outros setores da educação naquele período, era caracterizado por uma rigidez que restringia as opções de continuidade no ensino superior. Os egressos desses cursos tinham acesso limitado, sendo direcionados majoritariamente para alguns cursos da Faculdade de Filosofia, o que evidenciava a pouca flexibilidade do sistema educacional da época.

Segundo Campos (1987), essa organização estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Normal teve uma vigência curta, já que a Constituição de 1946 devolveu aos estados a autonomia para organizarem seus próprios sistemas educacionais. Esse cenário emerge no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil vivenciava o fim do Estado Novo (1937-1945) e a deposição de Getúlio Vargas, iniciando um processo de redemocratização. No entanto, mesmo com a redemocratização, o populismo, o nacionalismo e o desenvolvimentismo continuaram a marcar a política brasileira.

Nesse período, o avanço do capitalismo para os países periféricos, como o Brasil, incentivou o país a adotar uma estratégia de industrialização acelerada, com uma maior participação de capitais estrangeiros. Ao final da década de 1950, o parque industrial brasileiro já havia se consolidado e diversificado, fortalecendo a indústria de base. Esse processo impactou também o setor agrícola, que passou a adotar técnicas mais modernas, o que intensificou a migração da população rural para as áreas urbanas.

Nas grandes cidades, como o Rio de Janeiro, essa urbanização crescente exigiu uma expansão da oferta educacional. Consequentemente, novas escolas normais foram inauguradas, refletindo a necessidade de formar mais professores para atender à demanda educacional gerada pelo crescimento urbano e industrial.

## 2.4

### **O fim do Estado Novo e a necessidade de criação de novas escolas**

O fim do Estado Novo e a promulgação da Constituição de 1946 marcaram um momento decisivo na reconfiguração da educação brasileira. O regime democrático instaurado buscava romper com os resquícios autoritários, defendendo a descentralização do sistema de ensino como um dos pilares fundamentais da nova ordem política (Gomes, 2002; Brasil, 1946). Nesse cenário, as Escolas Normais passaram a ocupar um lugar central na formação docente, com iniciativas concretas voltadas à sua ampliação, sobretudo no então Distrito Federal.

A criação de novas Escolas Normais no Rio de Janeiro, deve ser entendida dentro desse contexto mais amplo de democratização educacional, urbanização acelerada e necessidade urgente de professores qualificados para atender à crescente demanda por ensino primário (Faria Filho & Vidal, 2000). Embora influenciadas pelas diretrizes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e pelas ideias dos Pioneiros da Escola Nova, essas instituições também refletiram as tensões entre centralização estatal e autonomia regional, entre projetos pedagógicos inovadores e práticas tradicionais herdadas do período anterior.

Com o retorno à democracia, o governo Dutra adotou medidas emergenciais para lidar com a crônica escassez de professores no Distrito Federal. Em 1946, foi autorizada a contratação de alunos do último ano do Instituto de Educação para atuarem como tarefeiros em escolas primárias, revelando a gravidade do déficit de profissionais. Sonia Lopes (2009), com base em relatos orais, aponta que essa sobrecarga de trabalho afetou a saúde de muitas dessas jovens, algumas das quais adoeceram em decorrência do acúmulo de atividades escolares e profissionais.

Essa situação evidenciava as limitações do Instituto de Educação em formar um número suficiente de docentes para suprir a demanda crescente, especialmente nas zonas suburbanas e rurais do Rio de Janeiro. A resposta do governo veio com o projeto de criação de uma nova Escola Normal em Madureira, o bairro mais populoso do Distrito Federal na década de 1940 (IBGE, 1940), localizado no chamado “sertão

carioca”<sup>16</sup>, uma zona de expansão urbana com graves carências de infraestrutura pública, incluindo escolas e professores (Martins, 2009).

#### 2.4.1

##### **A Escola Normal do Subúrbio**

Em fevereiro de 1946 tomou posse como Secretário de Educação Cultura o médico pessoal da primeira-dama, Fioravanti Di Piero, que também era Diretor da *Gazeta de Notícias*. Em coletiva de imprensa realizada em 25 de fevereiro de 1946 o secretário contou do seu plano de construir uma nova escola normal no subúrbio do Rio de Janeiro, com capacidade para duas mil alunas (Gazeta de Notícias, 1946).

O bairro escolhido foi Madureira, onde estava situado o Ginásio Barão do Rio Branco, prédio que iria abrigar a nova escola normal. Segundo Martins (2009), a região de Madureira abrigou os primeiros pontos comerciais de trocas diretas (escambo), posteriormente, a importância dessa rota manteve-se como um corredor vital para o transporte de produtos agrícolas oriundos de Irajá, Jacarepaguá e Santa Cruz/Campo Grande em direção ao centro da cidade do Rio de Janeiro e seu porto. A facilidade de acesso a uma ampla variedade de produtos de diferentes regiões do estado atraiu a população, que gradualmente começou a estabelecer-se nas proximidades desse centro de atividades comerciais.

Com a criação do Mercado de Madureira, o bairro cresceu e se tornou o mais populoso do Distrito Federal na década de 1940 (IBGE, 1940). Além disso, foram introduzidas torres de energia elétrica e modernas linhas de bondes. Essas modernizações no bairro suburbano impulsionaram o crescimento tanto do comércio quanto da população, atraindo, assim, investimentos privados notáveis no setor educacional (Martins, 2009). Diante do crescimento populacional, Madureira enfrentou uma carência significativa de serviços públicos, tais como escolas e professores primários. Isso era particularmente relevante, dado que o bairro estava situado nas

---

<sup>16</sup> Em 1940, a expressão "sertão carioca" era utilizada para descrever a antiga e ainda rural Zona Oeste do Rio de Janeiro, um termo popularizado pelo livro homônimo de Armando Magalhães Corrêa, publicado em 1936, que documentava a vida camponesa, as atividades agrícolas e extrativistas, e o abandono social da região. O termo carrega um sentido simbólico que remete à ideia de distanciamento, não apenas geográfico, mas também político, educacional e cultural, em relação aos centros de decisão e prestígio da cidade.

proximidades das zonas rurais, onde o novo Ministro da Educação havia prometido a instalação de mais escolas.

O secretário fez mudanças importantes na direção do Instituto de Educação do Distrito Federal e da Escola Barão do Rio Branco. Francisco Venâncio Filho, um dos signatários do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova nos anos 1930 foi substituído por Mario Veiga Cabral na direção do Instituto, enquanto o Ginásio passou a ter então como diretor o linguista e filólogo Cândido Jucá Filho, catedrático da área de português do Instituto.

Ainda no ano de 1946 foi estabelecida a Associação de Ensino Primário do Rio de Janeiro, cuja sede também estava localizada na Escola Barão do Rio Branco. Este grupo de profissionais da educação que conseguiu compartilhar as instalações com a recém-criada Escola Normal demonstrou, no mínimo, uma notável afinidade com as diretrizes do governo do casal Dutra e com todos os líderes políticos que ocuparam cargos desde o nível de governador estadual até secretários municipais, os quais foram nomeados por eles. Isso se refletiu quando, logo após sua fundação e estabelecimento, a associação sugeriu o nome a ser homenageado na denominação da nova escola (Lima, 2015).

A escola normal recebeu o nome da primeira-dama, a quem o jornal Gazeta de Notícias do dia 12 de maio de 1946 se refere como “uma das mais dignas professoras do magistério carioca”. Carmela Dutra, ou Dona Santinha, como era conhecida, iniciou sua carreira como professora no início da segunda década do século XX, lecionou na Escola Estadual Ferreira Viana e, posteriormente ocupou a posição de vice-diretora no Instituto Profissional Orsina da Fonseca (Lima, 2015).

Dona Carmela Dutra continuou a exercer suas funções como educadora durante a tumultuada década de 1920. Nesse período, os educadores católicos se esforçavam para promover a recristianização do país diante do avanço dos defensores do Movimento da Escola Nova, que advogavam a educação laica em um Estado secular (Souza, 2021). Essa mobilização contou com o apoio notável do arcebispo D. Sebastião Leme e levou à criação de diversos jornais e revistas que propagavam o pensamento católico, bem como a formação do Centro Dom Vital e da Confederação Católica,

ambos em 1922, com o intuito de reunir intelectuais e políticos, além de orientar leigos na promoção e aplicação dos princípios da doutrina católica (Abreu et al., 2001).

Em junho de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 8.548<sup>17</sup>, foi instituída a Escola Normal Carmela Dutra, que rompeu com o monopólio na formação de professores primários que até então era mantido pelo prestigioso Instituto de Educação. Além disso, a criação da nova escola implicou na necessidade das jovens tijucanas de classe média compartilharem o status de normalistas com as novas alunas do subúrbio carioca. Além disso, o privilégio de garantir automaticamente uma posição como servidora pública após a graduação como professora deixou de ser uma exclusividade do Instituto de Educação, o que gerou uma série de conflitos entre as jovens normalistas, como veremos no capítulo 3.

A inauguração se deu de forma rápida, pois o prédio do Ginásio Barão do Rio Branco já estava pronto para receber a escola normal, que também ganhou uma escola primária para realização da prática docente. O prédio próprio da Escola Normal Carmela Dutra só foi inaugurado em 1967, na atual Av. Ministro Edgar Romero, nº 491.

Os requisitos para admissão para primeira turma foram publicados em setembro de 1946 com uma série de componentes que podemos identificar facilmente como uma herança do higienismo presente nos anos de 1920, 1930, que pregava que não haveria progresso sem indivíduos saudáveis e produtivos. Segundo essa corrente, era necessário formar, entre a população, indivíduos que atuassem como “soldados” no combate à ignorância e à doença. E o professor seria, “antes de tudo, o braço direito do higienista e um dos grandes elementos de que dispõe a sociedade para salvaguardar os seus interesses, principalmente os de ordem intelectual e moral” (Carvalho, 1998, p. 468-469).

Os requisitos são:

(...) II – das provas

Haverá prova de sanidade e capacidade física, que será realizada antes das demais provas (...)

Exame Médico

Não serão aceitos à matrícula na Escola Normal Carmela Dutra:

Apresentarem condições de higiene individual e asseio corporal deficientes;

---

<sup>17</sup> Disponível em: [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br)

Apresentarem estado de nutrição que se afaste exageradamente da normalidade (...) podendo ser levado em consideração o índice de Kaup (...);  
 Apresentarem acuidade visual inferior a 2/3 da normal para longe (...) por causas não corrigíveis e progressivas; ou enquanto forem portadores de afecções não cicatrizadas ou progressivas;  
 Apresentarem acuidade auditiva anormal ou afecção evolutiva em qualquer dos ouvidos;  
 Apresentarem lesões ou perturbações naso-faríngeas, são quando derivarem de causas removíveis;  
 Apresentarem amídalas em condições de infecções (...);  
 Apresentarem afecções crônicas da laringe (...);  
 (...) l) Sofrerem de doenças repugnantes;  
 (...) p) Apresentarem cavidades dentárias (cáries, raízes (...));  
 q) Apresentarem anomalias de posição dos dentes (...);  
 r) Apresentarem falta definitiva de 1/5 da dentadura correspondente a sua idade;  
 s) Apresentarem más condições de higiene bucal; (...)  
 (DOU, Condições exigidas para o exame de admissão, 16 de setembro de 1946, pp. 5.785 e 5.786).

O bairro de Madureira é frequentemente percebido como uma zona suburbana remota e de difícil acesso, compartilhando características com a fronteira entre a zona urbana e a zona rural. Essa designação reflete a ideia de que Madureira se distancia das áreas mais centrais do Rio, caracterizadas por um ambiente urbano mais denso.

A criação da Escola Normal Carmela Dutra em Madureira desempenhou um papel significativo na inserção da instituição de ensino no contexto peculiar do "sertão carioca". Desde o início, a escola estava intimamente relacionada com a realidade local, refletindo o desafio de atender às necessidades educacionais da população dessa região distante. No entanto, a imposição de padrões de higiene pessoal aos candidatos ao curso e a ênfase na imagem de professora normalista levantaram questões sobre as reais intenções da escola em servir à comunidade do "sertão carioca". Segundo Faria Filho e Vidal, "O campo era apresentado como lócus da carência. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se em zonas rurais" (2000, p. 31). Assim, é alimentada a ideia de instalação de uma escola formadora de professores que atuariam diretamente sobre essa região.

O primeiro concurso para ingresso na Escola Normal Carmela Dutra foi um fracasso, em mais de uma ocasião resultaram na reprovação de todos os candidatos para a nova unidade. É importante lembrar que os concursos foram conduzidos por profissionais do Instituto de Educação e apenas na segunda tentativa, um grupo de trinta e um alunos foi considerado apto para compor a única turma da recém-criada escola.

As normalistas do Instituto não viam com bons olhos a criação de uma nova escola oficial, elas estavam começando a perder, ou a melhor, a dividir seus privilégios. As alunas empreenderam esforços, por meio de manifestações e protestos, na tentativa de barrar a criação da escola, e mesmo após a sua criação, a instituição teria enfrentado o risco de encerramento se não contasse com o apoio tanto da presidência quanto da prefeitura. Especificamente, o argumento de que a escola não dispunha de recursos humanos em número suficiente, tanto em termos de professores como de estudantes normalistas, para atender às demandas educacionais da região da Zona Norte e das áreas rurais foi identificado como uma potencial razão para o encerramento da unidade, conforme relatado por ex-alunas da Escola Normal Carmela Dutra (Lima, 2015).

As alunas do Instituto de Educação também iniciaram protestos contra a decisão das alunas provenientes da escola de Madureira de utilizar o mesmo uniforme característico das normalistas. Não se limitando apenas ao uniforme, mas estendendo-se a todo o simbolismo associado ao termo "Normalista", a identidade das alunas do Instituto de Educação foi colocada em questão. Para evitar qualquer confusão e garantir a distinção entre as alunas do Instituto e as "Normalistas" de Madureira, surgiu o apelido pejorativo "Carmelitas". Esse termo, além de evidenciar a importância do símbolo para os grupos que frequentavam a Escola Normal durante o período conhecido como "Anos Dourados", também refletia o desejo de manter a distância social e geográfica entre as alunas da Tijuca e de Madureira. Esse fenômeno revela as complexas dinâmicas sociais e culturais que permearam o contexto educacional da época, que abordaremos no capítulo 3.

Diante de uma considerável resistência à sua aceitação, as normalistas provenientes de Madureira, após debates que chegaram a envolver pressões sobre a presidência da República, ocupada na época pelo General Dutra, conseguiram finalmente obter a aprovação do Secretário de Educação para adotar o mesmo uniforme utilizado pelas normalistas da Tijuca. Isso ocorreu enquanto ainda disputavam o reconhecimento associado à denominação de "Normalista", um signo de prestígio naquele contexto. A negociação de identidade desse novo grupo de estudantes foi particularmente relacionada à região de Madureira, em contraste com o Instituto de Educação, visto que receberam orientações, normas e modelos da Prefeitura por meio

de um decreto. No entanto, elas tiveram que, conforme Dubar (2005), construir suas próprias identidades em face da rejeição inicial que enfrentaram nos primeiros anos de existência.

A Escola Normal Carmela Dutra surgiu sob a completa tutela do Instituto de Educação, que exercia controle sobre seus recursos financeiros, administração e pedagogia a partir de sua sede na Rua Mariz e Barros, na Tijuca. A criação de uma nova Escola Normal, frequentemente denominada pela mídia como "Escola Normal dos Subúrbios", contrariou muitos interesses, uma vez que impactou diretamente a exclusividade do Instituto de Educação na formação de professoras e na disponibilização dessas profissionais para o serviço público, onde eram automaticamente admitidas. Esse cenário reflete as complexas dinâmicas que envolveram a expansão da educação e as disputas por influência no sistema educacional da época.

## 2.5

### **Escola Normal Sarah Kubitschek, Escola Normal Heitor Lira e Escola Normal Ignácio Azevedo Do Amaral, o curso normal em todos os cantos da cidade**

A criação de novas Escolas Normais no Rio de Janeiro entre 1950 e 1960 foi um processo marcado por desafios políticos e educacionais. Embora a necessidade de estabelecer essas instituições tenha sido discutida desde o início dos anos 1950, as propostas enfrentaram obstáculos e não foram implementadas durante um período que abrangeu mais de uma década, apesar da clara escassez de professores nas escolas públicas do Distrito Federal, que se arrastava desde a criação da Escola Normal Carmela Dutra em 1946.

Esse período de espera se inscreveu em um contexto de debates sobre a centralização ou descentralização do sistema educacional, que também afetaram a criação da Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB foi originalmente proposta em 1948, mas enfrentou desafios que a mantiveram praticamente abandonada nos anos subsequentes. Assim, devido a esses impasses e instabilidades políticas, as discussões sobre a LDB e a expansão das Escolas Normais

no Rio de Janeiro voltaram a ganhar destaque no cenário político entre os anos de 1957 e 1961, culminando na promulgação da lei educacional em 1961.

Durante esse período de espera, a demanda por mais Escolas Normais continuou a crescer. O Instituto de Educação na primeira metade dos anos 1950 teve que criar anexos para atender ao grande número de interessadas no curso. A Escola Normal Carmela Dutra, por sua vez, inicialmente funcionando em uma Escola Ginásial, experimentou um significativo aumento no número de alunos, especialmente no primeiro ano do Curso Normal, com um crescimento de cerca de 460%. Esse número aumentou para 700% no ano em que a escola conquistou sua autonomia, em 1953. Considerando apenas as duas unidades, juntas elas cresceram quase 200% no período de 1947 a 1957 (Lima, 2017).

A pressão por mais Escolas Normais em parte se originou por motivos interligados, relacionados a uma cultura política que se desenvolveu no Distrito Federal desde que a cidade se tornou a capital do país. Essa cultura política peculiar conduziu as famílias das normalistas a direcionar suas expectativas e demandas às estruturas executivas e administrativas do Distrito Federal para atender às suas necessidades individuais.

A criação de novas Escolas Normais no Rio de Janeiro entre as décadas de 1950 e 1960 é um fenômeno complexo, moldado por vários fatores interligados. Em primeiro lugar, o crescimento populacional da cidade durante esse período desempenhou um papel fundamental. A expansão dos subúrbios em direção às Zonas Norte e Oeste, impulsionada pelas linhas férreas, estava voltada principalmente para abrigar as populações de baixa renda, como destacado por Fernandes (2011). Esse processo de crescimento urbano, que se iniciou no início do século XX com a remoção de comunidades inteiras do Centro e posteriormente da Zona Sul, levou à necessidade de atender à crescente demanda por educação.

A ideia de que frequentar uma Escola Normal poderia oferecer melhores oportunidades econômicas e sociais ganhou força à medida que a cidade se expandia. Muitas famílias viam o sonho de se tornar normalista como uma oportunidade de ascensão social e, conseqüentemente, uma melhoria nas condições de vida. Esse sonho impulsionou a criação de um mercado voltado para atender às aspirações daqueles que

podiam pagar por cursos preparatórios para o ingresso nas Escolas Normais. A pressão exercida por pais de jovens que haviam sido aprovadas, mas não matriculadas nas duas Escolas Normais existentes na época, cresceu a cada ano. Esses pais utilizaram uma variedade de estratégias, incluindo manifestações públicas, contatos políticos e campanhas nos meios de comunicação, desde vereadores até a presidência da República, como documentado por Lima (2017).

Além disso, a atuação dos intelectuais ligados ao movimento escolanovista também contribuiu para a criação de novas Escolas Normais. Esses intelectuais, respeitados no campo da educação, exerciam influência direta sobre a opinião pública, os políticos e a formulação de políticas educacionais. Em 1959, em um contexto de tensões político-sociais relacionadas ao governo de Juscelino Kubitschek, eles publicaram o "Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados," reforçando a necessidade de estabelecer novas Escolas Normais no Rio de Janeiro. A atuação desses educadores, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ecoou uma proposta anterior apresentada no início dos anos 1950, na qual destacavam a necessidade de criar novas instituições educacionais.

O crescimento de certas regiões da cidade, como Campo Grande, era percebido como um importante curral eleitoral em potencial, semelhante ao que já havia ocorrido em Madureira na década de 1940. Segundo dados do Censo do IBGE de 1960, a configuração geográfica das unidades educacionais refletia a estratégia de políticos e jornais de promover seus interesses e atender a determinados grupos sociais, impulsionando o aumento da circulação de exemplares.

Esse conjunto de fatores demonstra que a criação das novas Escolas Normais no Rio de Janeiro na década de 1950 e 1960 foi resultado de uma complexa interação entre crescimento populacional, pressão de pais e educadores, influência de intelectuais, dinâmica política e expansão de áreas urbanas em potencial. Essas escolas não apenas atenderam à crescente demanda por formação de professores, mas também refletiram as dinâmicas sociais e políticas da época.

### 2.5.1

#### **Miéximo da Silva e a criação da Escola Normal Sarah Kubitschek**

Durante as décadas de 1940 e 1950, um período marcado por significativas transformações no Rio de Janeiro, os políticos cariocas se empenharam em construir uma imagem como defensores ativos do progresso, associando-se a diversas iniciativas de "obras e melhoramentos". Essas ações englobavam a construção de escolas, postos de saúde, túneis, pontes, expansão de linhas de ônibus e bondes, melhoria do saneamento, ampliação do acesso à água e eletricidade, pavimentação de ruas e avenidas, bem como a instalação de bicas públicas. Além disso, muitos desses políticos buscavam assumir o papel de representantes das reivindicações dos lavradores, que compunham uma parte significativa da população. Miécimo da Silva, ao que tudo indica, encaixa-se nesse contexto ao adotar estratégias que abraçaram essas diversas iniciativas como parte de sua atuação política (Santos, 2005).

A dinâmica desse período revela uma busca constante por visibilidade e reconhecimento, onde a realização de melhorias na infraestrutura urbana e rural era uma maneira eficaz de consolidar o apoio popular e conquistar a confiança dos eleitores. A apropriação dessas estratégias por parte de políticos como Miécimo da Silva exemplifica a complexidade do jogo político na época e a diversidade de abordagens utilizadas para se destacar em um cenário de intensa competição.

Integrante do Partido Social Progressista liderado por Adhemar de Barros, Miécimo da Silva adquiriu a alcunha de "vereador das bicas", fazendo referência ao equipamento público mais recorrentemente presente em suas propostas de "melhorias" para a região de Campo Grande. É relevante notar que essa região enfrentava desafios significativos em seu sistema de abastecimento de água, caracterizado por deficiências notórias. Durante o período em que ocupou o cargo de vereador, correspondente ao mandato de 1951 a 1955, Miécimo da Silva angariou votos expressivos dos habitantes de Campo Grande. Não se pode subestimar o fato de que a zona eleitoral dessa localidade já se destacava como uma das maiores da cidade em termos de número de eleitores (Cardoso, 2007). Esse cenário delineou seu papel como representante político na busca por soluções para as carências em infraestrutura que afligiam a comunidade.

A atenção dedicada à questão do abastecimento de água denota a importância desse serviço público básico nas agendas políticas da época.

Miécimo foi lançado na política por Carmela Dutra, a primeira-dama. Ele ocupava o cargo de assessor e foi lançado por Dona Santinha ao cargo de vereador no Distrito Federal. Em entrevista recente, o filho de Miécimo resumiu assim esses primeiros passos do pai dentro da política:

Ele começou trabalhando no palácio, o presidente era Gaspar Dutra. E ele começou a trabalhar com Dona Santinha (esposa do presidente). Dona Santinha falou para todos aqueles que trabalhavam com ela na Obra Social do Brasil, ela disse: \_O que vocês querem? O governo está acabando. “Vou dar o que vocês quiserem” Isso para aquelas pessoas que ela mais gostava. Meu pai disse: - Eu tenho vontade de ser vereador. Ela chamou o Adhemar de Barros e disse: “-Lança o Miécimo vereador” Aí o Adhemar deu um jipe para meu pai e ele saiu candidato e perdeu. Depois veio outra eleição e se elegeu vereador e nunca mais perdeu” (Filho de Miécimo da Silva, apud CARDOSO, 2007, pp. 87-88).

Em seu segundo mandato como vereador, Miécimo da Silva passou a concentrar seus esforços nas discussões acerca de investimentos voltados para o desenvolvimento do Sertão Carioca. Foi nesse contexto que surgiu a proposição de estabelecer uma Escola Normal na região. O filho de Miécimo mencionou que seu pai teve a ideia de nomear a escola em homenagem à esposa do ex-presidente Juscelino Kubitschek. Vale ressaltar que o casal Kubitschek compareceu à cerimônia de inauguração e se hospedou na residência de Miécimo (Cardoso, 2007).

Nesse ponto da entrevista realizada por Luciana Cardoso em sua dissertação (2007), surge a indagação sobre as motivações do vereador carioca ao associar o nome de sua obra com um sobrenome vinculado à imagem do Brasil moderno, que buscava a meta ambiciosa de "cinquenta anos em cinco". Uma possível resposta a essa indagação se delineia quando Artur Miécimo, filho do vereador, revela que o então Governador Carlos Lacerda costumava referir-se à escola como "A Brasília do Miécimo". Essa denominação sugere a intenção de atribuir à escola um caráter emblemático e inovador, alinhando-a com os ideais de progresso e modernidade associados ao governo de Juscelino Kubitschek e à construção da nova capital do Brasil, Brasília.

O projeto de Miécimo para Escola Normal de Campo Grande foi aprovado na Câmara em 16 de dezembro de 1957. O que nos chamou atenção foi o artigo 13, por

tratar da permanência dos futuros professores na própria região da escola: "Todas as diplomadas pela nova Escola Normal terão que lecionar nos atuais 23°, 24°, 25°, 26°, 27°, 28°, 29°, 30° Distritos Educacionais, por espaço de tempo não inferior a 5 (cinco) anos.". Tal medida visava resolver um problema que se arrastava por anos, a ausência de professores nas áreas consideradas rurais, mas falaremos melhor dessa questão nos próximos capítulos.

A Escola Normal Sarah Kubitschek foi estabelecida em 29 de janeiro de 1959, sendo oficialmente inaugurada em 3 de maio do mesmo ano pelo Prefeito José Joaquim de Sá Freire Alvim. Apesar do projeto mais abrangente que somente seria concretizado em 1974, a instituição realizou seu primeiro concurso nas instalações provisórias situadas dentro da Escola Venezuela, localizada a uma distância de apenas 600 metros da estação de trem de Campo Grande.

Na [Escola] Venezuela, no momento já havia um número razoável de professoras de Campo Grande, porque abriu o Carmela, agora que entra o Sarah, [...] o Miécimo conseguiu a criação da Escola Normal Sarah Kubitschek (...) Ele foi até mim e falou: “- Professora J, não tenho lugar para funcionar o colégio”. (...) Aí então ele veio: “Professora não há lugar para a escola funcionar a senhora nos acolhe?” E eu: “Claro!” Porque a Venezuela [...] tem um prédio [na Rua Amaral Costa, nº 37] e depois eles fizeram um anexo sobre pilotis, com quatro salas com entrada independente, mas também tem ligação com o prédio, e aí eu, eu cedo quatro salas, transformo a escola em três turnos porque eu não vou prejudicar meus alunos, nem a oferta, porque se eu cedesse quatro salas eu não poderia receber alunos novos, em três turnos eu não prejudico meus alunos (Diretora da Escola Venezuela, apud CARDOSO, 2007, p.92).

Por fim, em 13 de outubro de 1974, foi oficialmente inaugurada a sede definitiva da instituição com o novo nome "Instituto de Educação de Campo Grande" (Jornal do Brasil, 1974), uma contribuição significativa para o bairro. A alteração de denominação ocorreu por meio do Decreto nº 7384, respaldado pela Lei 303, de 13 de janeiro de 1963, que estabelece em seu 8º artigo a seguinte disposição: "A escola Normal Sarah Kubitschek, ao transferir-se para sua sede definitiva, na Avenida Manoel Caldeira de Alvarenga, s/no, passa a denominar-se Instituto de Educação de Campo Grande" (Lima, 2017). O nome atual da instituição, Instituto de Educação Sarah Kubitschek, foi oficializado pelo Decreto nº 2.027, de 10 de agosto de 1978.

### 2.5.2 Escola Normal Heitor Lira

A Lei nº 906, em seu artigo 15º, previa a criação de duas novas Escolas Normais, sendo uma localizada na zona sul e outra na região suburbana da Leopoldina, ambas com autonomia semelhante às já existentes em relação ao Instituto de Educação (IE). O artigo assim dispunha:

Art. 15: "Ficam igualmente criadas mais duas Escolas Normais, sendo uma na zona sul e outra na zona suburbana da Leopoldina. Devendo ser enquadradas como suas congêneres, nas bases da Lei Orgânica do Ensino Normal, com a direção subordinada à Secretaria Geral de Educação e Cultura, obedecendo ao mesmo regime." (PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1957).

Essa medida refletia a política de expansão do ensino normal em diferentes regiões do Rio de Janeiro, com o objetivo de atender à crescente demanda por formação de professores primários em áreas urbanas e suburbanas.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que marcou o período conhecido como "50 anos em 5", a educação foi relegada a uma posição secundária em suas prioridades, concentrando-se principalmente na formação técnica de nível médio, alinhada ao modelo nacional desenvolvimentista. A ênfase dada à educação técnica refletiu-se no âmbito do Distrito Federal, onde o presidente da República nomeava o prefeito da cidade, influenciando as decisões nas diferentes pastas, incluindo a educação. Durante os mandatos dos prefeitos Francisco Negrão de Lima (1956-1958) e José de Sá Freire Alvim (1958-1960), observou-se uma certa apatia em relação à expansão da educação nos subúrbios, inicialmente negligenciando a criação de novas escolas (Lima, 2017).

Diante da inércia no investimento educacional, evidenciada pela estagnação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação desde 1948 e pela escassa priorização do tema no governo JK, os escolanovistas, preocupados com o cenário educacional, publicaram o "Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados" em julho de 1959 (Azevedo et. al, 1959). Esse manifesto reafirmou a posição desses pensadores, marcando um retorno à atuação protagonizada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Os pioneiros da educação nova ecoaram a voz crescente da opinião pública, expressa nos jornais, que clamava por mais vagas e uma ampliação do acesso à educação desde meados dos anos 1950. Associações de pais foram formadas

com o objetivo de ampliar o acesso de crianças e jovens à rede de ensino do Distrito Federal.

Em 1959, durante as celebrações do Dia do Mestre, em 15 de outubro, o Secretário de Educação Américo Jacobina Lacombe anunciou a promulgação da Resolução 34, datada de 15 de outubro de 1959, após dois anos de especulações acerca da criação de novas Escolas Normais. A escolha estratégica de Lacombe para a divulgação dessa resolução durante o Dia do Mestre visava prestar homenagem ao educador brasileiro Heitor Lira da Silva, nascido em 1879 e falecido em 1926. Heitor Lira, formado na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Ao longo de sua trajetória, ocupou o cargo de diretor de assuntos elétricos em Barra do Piraí e assumiu a direção da Estrada de Ferro Central do Brasil. Além de suas contribuições práticas, lecionou por mais de 10 anos a cadeira de Resistência de Materiais e das Construções, tornando-se catedrático do Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (Afonso & Chaves, 2015).

Heitor Lira também desempenhou um papel crucial na esfera educacional ao liderar a iniciativa de criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 16 de outubro de 1924, tornando-se o primeiro Presidente da entidade. Heitor Lira, contudo, faleceu em 1926, aos 47 anos de idade, apenas dois anos depois da criação da ABE. Apesar de seu breve momento à frente da instituição que criou, Heitor Lira tornou-se um dos principais responsáveis pela divulgação dos ideais que vieram a formar o pensamento dos educadores da Escola Nova (Schwartzman, 1982).

Durante a cerimônia de inauguração da Escola Normal Heitor Lira, o Secretário Lacombe justificou a criação da nova instituição como uma realização destinada a atender à crescente demanda por vagas escolares, uma tendência que se manifestou no pós-Segunda Guerra Mundial e perdurou ao longo das décadas subsequentes (Canário, 2008).

Uma das mais antigas aspirações cariocas é, sem dúvida, aquela que diz respeito à imperiosa necessidade da ampliação da rede escolar da cidade. Com o aumento sempre vertiginoso da população [...] este tem sido sem dúvida, um dos principais objetivos do programa de ação da atual administração municipal, para atender aos reclamos do povo e às necessidades reais do ensino. É chegado o momento de tornar realidade essas aspirações efetivando-se a criação e instalação de mais duas Escolas Normais, a “Ignácio de Azevedo Amaral” na Zona Sul, a ser organizada pela professora Olga Dias e a “Heitor Lira”, na Zona da Leopoldina”, sob os cuidados do Professor Anísio

Junqueira. [...] A criação e instalação dessas suas novas Escolas Normais virá aumentar o número de professoras para atender às reais necessidades do ensino primário a capital, tão sacrificado pela deficiência de mestres, pois, a despeito do avultado número de normalistas diplomadas pelo Instituto de Educação e pela Escola Normal Carmela Dutra, ainda está muito longe da realidade [...] (DIÁRIO CARIOCA, 1959).

No processo de estabelecimento das escolas normais na cidade do Rio de Janeiro, a Escola Normal Heitor Lira destacou-se como uma instituição cuja instalação ocorreu de maneira ágil, embora tenha enfrentado desafios significativos. Inicialmente planejada para atender à Zona da Leopoldina, que se estendia entre os bairros do Caju até Cachambi, a escola deparou-se com a dificuldade de encontrar edifícios suficientemente espaçosos para acomodar a unidade, que também deveria contar com uma escola primária para o estágio das normalistas. Como solução, a instituição acabou sendo estabelecida na Penha, uma região próxima aos bairros originalmente propostos.

Ao noticiar a criação da Escola Normal Heitor Lira na Penha, o Diário Carioca (1959) destacou que suas instalações eram inicialmente provisórias, mas consideradas suficientes. O prédio escolhido para abrigar a instituição foi a Escola Primária Conde de Agrolongo, identificado como o de maior capacidade na região da Penha, oferecendo salas amplas e confortáveis. Apesar de não ter sido instalada nos bairros planejados inicialmente, a localização estratégica a apenas 900 metros da estação de trem da Penha e próxima à Avenida Brasil proporcionou fácil acesso à população local, além de viabilizar o atendimento das futuras professoras às áreas mais remotas da cidade. Essa escolha de localização evidenciou a preocupação em garantir acessibilidade e alcance às regiões mais interioranas do município.

O primeiro concurso foi noticiado em 31 de dezembro de 1959, ofertando vagas para turmas da 1ª série do Curso Normal de 1960.

O responsável pela Escola Normal Heitor Lira faz saber, a quem interessar, que estarão abertas, na Escola Primária Conde e Agrolongo, rua do mesmo nome, na Penha Circular, as inscrições para o Concurso de admissão à 1ª série do Curso Normal, para 1960, de 2 a 12 de janeiro, das 11 às 16 horas e aos sábados das 9 às 11h30m, conforme as instruções publicadas no “Diário Municipal” de 28-12-59 (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1959).

A Escola Normal Heitor Lira foi inaugurada em 26 de março de 1960, coincidindo com a realização do concurso para a composição da primeira turma. Quanto à sua sede, a instituição manteve-se na Escola Primária Conde de Agrolongo

até 1962, quando transferiu suas instalações para a Rua Engenheiro Moreira Lia, nº 54, em 1968, a escola realizou mais uma mudança, dessa vez para uma sede própria localizada na Rua Cuba, nº 320, onde funciona até os dias de hoje.

### 2.5.3

#### **Escola Normal Ignácio Azevedo Do Amaral, a Escola da Zona Sul**

O jornal *Diário Carioca* desempenhou um papel crucial na campanha pela criação da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral, notavelmente conduzindo uma série de reportagens que mobilizaram diversos setores da sociedade carioca. O jornal concentrou seus esforços em envolver representantes de associações de bairros, figuras educacionais e políticos que se alinhassem ao movimento, sendo o vereador Frederico Trotta uma figura proeminente nesse cenário. Trotta, com passado militar e experiência governamental em territórios federais, desempenhou um papel central na articulação política para a criação de novas Escolas Normais na cidade. Sua atuação, apoiada pelo *Diário Carioca*, evidenciou o engajamento de diferentes setores sociais na demanda por mais unidades de ensino.

O jornal, inicialmente interessado na criação da Escola Normal de Campo Grande, redirecionou seu apoio para Trotta, buscando ampliar a cobertura das Escolas Normais para a Zona Sul. A campanha do *Diário Carioca* também abordou questões emocionais, enfatizando as dificuldades enfrentadas pelas jovens da Zona Sul ao deslocarem-se para o centro da cidade ou subúrbios (*Diário Carioca*, 1959). O jornal explorou a ideia de que a pobreza associada a essas áreas representava um perigo, utilizando conceitos historicamente vinculados às "classes perigosas".

Num período histórico em que a busca por cadeiras escolares ganhava força, a retórica política de criação de escolas era forte. Nesse sentido, a atuação de Trotta foi respaldada por uma verdadeira cruzada realizada pelo jornal *Diário Carioca*, que iniciou uma campanha com uma série de reportagens sobre a necessidade de uma Escola Normal na Zona Sul do Rio de Janeiro. As manchetes da nova unidade, presentes nas primeiras páginas do periódico, envolveram representantes de associações de bairros da zona sul, além de nomes da educação com algum prestígio e outros políticos que quisessem entrar no movimento (Lima, 2021, p.328).

O ápice da campanha ocorreu com um debate televisionado, no qual autoridades discutiram a necessidade da Escola Normal na Zona Sul, destacando o sofrimento das jovens com deslocamentos extensos. Pouco depois desse evento, a nomeação da professora Olga Dias para liderar os estudos de instalação indicou um passo significativo rumo à concretização da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral (Diário Carioca, 1959).

#### VITÓRIA

A campanha visando instalar uma escola normal na Zona Sul (a fim de que as moças ali residentes, e que desejavam ser professoras, não sejam mais obrigadas a um longo percurso, diariamente, para estudar em estabelecimento idêntico na Zona Norte), foi objeto, este ano, de intensa campanha promovida por este jornal – campanha essa que culminou com um programa na TV-Rio, onde o prefeito Sá-Freire Alvim e o Sr. Jacobina Lacombe empenharam sua palavra de que dariam cumprimento à lei 906-57, do vereador Frederico Trotta, sancionada naquele ano, mas com sua execução protelada inexplicavelmente (DIÁRIO CARIOCA, 1959).

Antes mesmo da nomeação da professora Olga Dias para liderar a organização da Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral, a Secretaria de Educação já havia explorado diversas opções de locais para instalar a unidade. Entre as considerações, discutiu-se a possibilidade de estabelecimento na Praia Vermelha, terrenos na Gávea, Praça do Lido em Copacabana, Rua Prudente de Moraes em Ipanema, entre outros. Contudo, Olga Dias, quinze dias após sua nomeação, visitou um prédio na Lagoa Rodrigo de Freitas, considerando-o especial, mesmo com suas limitações estruturais como tamanho reduzido e rachaduras.

Apesar de outras opções exigirem investimentos mais significativos em tempo e recursos financeiros, a urgência na criação das Escolas Normais era evidente. A aceleração desse processo torna-se compreensível quando consideramos o contexto da iminente mudança da capital federal para Brasília. Diante desse cenário, o prédio na Lagoa, embora pequeno e necessitando de reformas, foi selecionado como local de instalação. A escolha incluía a presença de uma Escola Primária e uma Escola de Aplicação da Faculdade de Filosofia, revelando um espaço educacional multifuncional (Lima, 2021).

A região da Lagoa Rodrigo de Freitas, inicialmente chamada Sacopenapã pelos indígenas, teve seu processo de ocupação iniciado no século XVI com o Engenho D'El

Rei. A denominação Lagoa Rodrigo de Freitas foi estabelecida em 1660, e ao longo do tempo, a região passou por transformações e aterramentos.

A Escola Normal da Zona Sul destacou-se por estar distante das linhas férreas, sendo a única entre as unidades a apresentar essa característica. Considerando que o Túnel Rebouças, a rota mais rápida para a região, só foi inaugurado em 1967, a construção da unidade foi direcionada especificamente para atender a demanda dos bairros vizinhos, incluindo São Conrado, Leblon, Gávea, Ipanema, Copacabana, Humaitá, Botafogo, Leme, Urca, e a própria Lagoa.

Após a aprovação na Câmara e a confirmação da autonomia da unidade, o curso normal na Zona Sul iniciou suas atividades na Rua Batista da Costa, nº 12, na Lagoa. O homenageado escolhido foi Ignácio Azevedo do Amaral, antigo Reitor da Universidade do Brasil e Diretor da Escola Normal do Distrito Federal.

O primeiro concurso seguiu o mesmo padrão adotado pela Escola Normal Heitor Lira, isto é, reservando o período de 2 a 12 de janeiro para inscrições. A professora Olga Dias permaneceu à frente da unidade e tornou-se a primeira Diretora. A unidade foi inaugurada no mesmo dia que a escola situada na Penha, isto é, 26 de março de 1960.

Seguindo o modelo de estabelecimento das escolas normais no Distrito Federal, a Escola Normal Ignácio Azevedo do Amaral foi inicialmente instalada de forma provisória em um edifício destinado à educação primária, somente em 8 de novembro de 1974, após enfrentar diversos desafios durante as obras de construção, e já com sua denominação modificada para Centro Interescolar, a instituição efetuou a mudança para seu edifício definitivo situado na Rua Jardim Botânico, nº 563, ainda na Zona Sul do Rio de Janeiro. O novo prédio, destacado pelo Jornal do Brasil como o primeiro edifício escolar com cinco andares, foi inaugurado com a presença da viúva de Azevedo do Amaral e do governador Chagas Freitas (Lima, 2021).

#### **2.5.4**

##### **Escola Normal Júlia Kubitschek, a solução para um problema**

O processo de seleção para as novas turmas de Normalistas em 1959 culminou com um considerável número de candidatas excedentes, como vinha ocorrendo nos

anos anteriores. Os pais das alunas excedentes, insatisfeitos com a situação, exerceram pressão sobre a Prefeitura para garantir uma vaga para suas filhas em uma das Escolas Normais públicas. Em 11 de março de 1960, o Secretário de Educação e Cultura, Américo Lacombe, explicou à imprensa que as excedentes não seriam aceitas naquele ano devido ao baixo desempenho nos exames (Diário de Notícias, 1960).

No entanto, este ano seria marcado por uma mudança significativa, pois a recém-criada Comissão de Pais de alunos das Escolas Normais, estabelecida no ano anterior, estava empenhada em proteger os direitos das Normalistas. Além disso, 1960 era o ano da mudança da capital federal para Brasília, o que causava apreensão entre os vereadores cariocas em relação aos seus mandatos.

O Prefeito José Joaquim de Sá Freire Alvim, ciente da iminente criação do Estado da Guanabara em 14 de março de 1960, reiterou a posição do Secretário, afirmando que o executivo não interviria no caso das excedentes daquele ano. No entanto, em 18 de março, a Comissão de Pais das excedentes, liderada pelo advogado Jorge Saloupe Sobrinho, obteve um mandado de segurança que obrigava a Prefeitura a matricular cerca de 200 candidatas (Diário Carioca, 1960). Nesse contexto, o vereador Frederico Trotta prometeu apresentar um projeto de lei que beneficiasse as candidatas que atingiram a média mínima para aprovação na Escola Normal Carmela Dutra.

Sob pressão da Comissão de Pais das alunas excedentes, em 28 de março, o vereador Amando Fonseca (PTB) acusou o Secretário e o Prefeito de má vontade em relação às futuras professoras. Em resposta, Trotta alertou que a decisão sobre a absorção das candidatas cabia à Câmara dos Vereadores do Distrito Federal (Jornal do Brasil, 1960).

Na sessão da Câmara dos Vereadores do DF em 1 de abril, Amando da Fonseca afirmou que o próprio Presidente da República havia ordenado a matrícula das excedentes. Outro vereador, em contato com o Secretário de Educação Américo Jacobina Lacombe, tentou desmentir o colega, resultando em um conflito entre os poderes executivo e legislativo, envolvendo esferas federal e municipal (Jornal do Brasil, 1960). Alegando interferência de um poder sobre o outro, os vereadores iniciaram um jogo político nos bastidores, envolvendo vaidade e poder de políticos, intelectuais, jornalistas e professores.

Em 5 de abril, oito dias após a sessão da Câmara de 28 de março e quatro dias após a ligação presidencial para o vereador Amando Fonseca, o Secretário Américo Lacombe pediu demissão, demonstrando desconforto com a interferência federal nos assuntos municipais. No mesmo dia, o Diretor do Instituto de Educação, Mário de Brito, e a Diretora da Escola Normal Carmela Dutra, professora Hilda Matos, também se demitiram. Esses eventos desencadearam uma greve que uniu as cinco Escolas Normais em protestos contra a falta de estrutura dessas instituições. Essa mobilização coletiva destacou a insatisfação geral e evidenciou a urgência de melhorias nas condições educacionais (Lima, 2017).

A partir desse movimento inicial, o Instituto de Educação procurou destacar publicamente que não recebia a mesma atenção do começo do século XX. Com o apoio da direção de Mário de Brito, o Instituto utilizou os jornais para expor uma série de problemas em seu imponente prédio, como goteiras na biblioteca e em outras salas, pátio sujo, paredes sem emboço e bebedouros e cadeiras quebradas. Enquanto isso, a Escola Normal Carmela Dutra permanecia em uma unidade originalmente destinada a ser um ginásio, com pouca estrutura para atender ao crescente contingente que ainda ocupava o prédio de ensino primário em Madureira. As Escolas Normais Sarah Kubitschek, Heitor Lira e Ignácio Azevedo do Amaral também funcionavam em sedes improvisadas. Com as promessas presidenciais, do vereador Frederico Trotta e o respaldo do Diário Carioca de que as estudantes excedentes seriam beneficiadas, as alunas do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra, que anteriormente competiam pelo espaço dentro da “identidade” de Normalistas, agora uniam forças e lideravam passeatas conjuntas pelas ruas do Distrito Federal (Jornal do Brasil, 1960).

Simultaneamente, surgiram rumores sobre a proposta de criação de mais uma Escola Normal. Em 7 de abril, as cinco Escolas Normais do Distrito Federal lotaram o auditório do Instituto. As Normalistas, ignorando as competências da Câmara dos Vereadores e do prefeito, decidiram ir até o Palácio do Catete no dia seguinte para pressionar diretamente a Presidência da República contra a criação da nova unidade. Seus argumentos incluíam a qualidade da educação a ser mantida e a estrutura dispensada às Escolas Normais em funcionamento (Última Hora, 1960).

Em 8 de abril, o vereador Frederico Trotta, do mesmo partido do presidente, mesmo diante das reclamações, apresentou o projeto de criação de mais uma Escola Normal às vésperas da transição do Rio de Janeiro como Distrito Federal. Isso provocou mais protestos das Normalistas contra a presidência da República, uma vez que já não identificavam mais os poderes municipais como responsáveis (Diário de Notícias, 1960).

O projeto de Trotta indicava que a nova unidade deveria ser construída no Rio Comprido, no Estácio, no Centro ou na própria Tijuca, onde já funcionava o Instituto. Depois das inaugurações das Escolas Normais suburbanas de Madureira, Campo Grande e Penha, a atuação de Trotta e do Diário Carioca parecia estar novamente levando o ensino para regiões mais próximas, pelo menos do Centro da cidade do Rio de Janeiro, como se estivessem em um processo de centralização ou controle sobre quem poderia acessar o curso.

A possibilidade de as excedentes conseguirem ser matriculadas seguia causando revolta. O diretor do Instituto de Educação, Mário de Brito (IE), se posicionou sobre o caso: “As que se dizem excedentes, não o são de fato. São elas as candidatas recusadas após a última prova e muitas lograram, apenas, em algumas das provas que fizeram notas iguais a 0,2 e 0,3. Essas as que foram mandadas matricular.” (Correio da Manhã, 1960).

Hilda Matos, diretora da Escola Normal Carmela Dutra também expôs sua opinião sobre a situação:

Que os pais lutem pela admissão de suas filhas, mesmo que elas não tenham alcançado o nível exigido pelo concurso de seleção, é natural; mas, é incrível que as autoridades cedam à pressão de movimento que é liderado inclusive por pessoa de fora, influente, que tem filha e sobrinhas reprovadas. Seria uma desumanidade, realmente, deixar fora da escola, por falta de vagas alunas que fizeram o exame e passaram. Mas, não é este o caso atual. Será um prejuízo tremendo para o nível intelectual das escolas normais a admissão dessas alunas que obtiveram notas baixíssimas, já sabendo de antemão, portanto, que não poderiam ser selecionadas. Já estive, em outras ocasiões, ao lado de excedentes – mas, naquelas vezes, era excedentes mesmo. Desta vez, não há dúvida de que elas não devem ser aproveitadas (JORNAL DO BRASIL, 1960).

O projeto para a criação da nova Escola Normal, apresentado em uma sexta-feira, 8 de abril, recebeu aprovação no mesmo dia, sem emendas. Surpreendentemente, em apenas dois dias, foi oficializado como Projeto 392. -A, que “Manda aproveitar ainda, no presente exercício escolar, as excedentes relativas à primeira série do curso

ginasial do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra, tanto as desse ano como as de 1959.”. O projeto também versava o seguinte:

Art. 1º Fica criada uma escola normal da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal a ser instalada ainda no corrente ano (...) com as mesmas finalidades e regulamentos vigentes para a Escola Normal Carmela Dutra.

Parágrafo 1a – Serão matriculadas no corrente ano no primeiro ano do curso normal da escola ora criada as candidatas não aproveitadas por falta de vaga, na última prova de seleção feita no corrente ano para os demais cursos normais da PDF (...)

Parágrafo 3º – Serão aproveitadas no corrente ano escolar todas as candidatas ao concurso de seleção para admissão à primeira série do Curso Ginasial do Instituto de Educação e Escola [Normal] Carmela Dutra que realizaram as provas do referido concurso e são consideradas aprovadas, porém, excedendo o limite de vagas que foi estabelecido. Serão aproveitadas, também as excedentes de 1959 (CORREIO DA MANHÃ, 1960).

Entretanto, as normalistas fizeram questão de seguir mostrando seu descontentamento com a criação da nova escola, elas se reuniram para escrever um memorial dirigido ao Prefeito do Distrito Federal e ao Presidente da República:

Cabe aqui uma comparação dentro das atividades sociais correntes, que poderá esclarecer melhor o caso. Suponhamos que se tratasse de um concurso de beleza, com três provas sucessivas (uma de vestido de passeio, outra de vestido de baile e outra de maiô) ao qual tivessem concorrido 135 candidatas, para escolha e uma única, por processo semelhante ao que foi usado para a admissão das normalistas. Seriam escolhidas as 25 candidatas que mais se distinguíssem na primeira prova; em seguida, selecionar-se-iam as cinco que mais se distinguíssem na segunda prova (aliada à primeira) e, finalmente, se escolheria uma dessas cinco finalistas, que teriam concorrido à terceira prova, levando-se em conta, igualmente, seu comportamento nas duas provas anteriores. Será que as cinco finalistas deveriam ser proclamadas, todas elas, rainhas de beleza? E se o fossem, para que teria servido a prova final? (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1960).

A Escola Normal Júlia Kubitschek foi estabelecida nas dependências da Escola Paulo de Frontin, localizada na Rua Barão de Ubá, a apenas um quilômetro do Instituto de Educação, em 15 de junho de 1960, conforme noticiado pelo jornal Correio da Manhã. A gestão de ambas as escolas era liderada pela diretora Marilda Cavalcanti Horta, conforme relato do periódico.

A permanência da unidade na Escola Paulo de Frontin estendeu-se até 1961. Posteriormente, a escola mudou-se para o Centro da cidade, onde compartilhou instalações com o Liceu de Artes e Ofícios até 1979. Nesse ano, realizou uma transferência definitiva para a Rua General Cadwell, nº 182, também situada no Centro.

A criação e expansão das Escolas Normais no Brasil refletiu a tentativa de centralizar e padronizar a formação de professores em um contexto de profundas transformações econômicas, sociais e políticas. A Lei Orgânica do Ensino Normal, juntamente com outros decretos-lei, buscou estruturar o ensino normal, destacando a importância da formação de docentes para sustentar o desenvolvimento educacional do país. No entanto, a rigidez desse sistema, que restringia as possibilidades de escolha para o ensino superior, evidenciou as limitações do projeto educacional da época, particularmente no que se refere à democratização do acesso.

Embora as reformas educacionais tenham visado aumentar a qualidade da formação de professores e expandir a oferta de instituições educacionais, a dualidade educacional persistiu, refletindo as disparidades sociais entre as elites e as camadas populares. O ensino técnico e normal, apesar de sua organização em ciclos e de sua proposta de continuidade, servia predominantemente às necessidades do desenvolvimento econômico, mantendo restrições significativas ao acesso de egressos a outras áreas do conhecimento. Assim, o legado dessas iniciativas pode ser entendido como um reflexo das tensões entre modernização e desigualdade, um desafio constante na história da educação brasileira.

Nesse contexto, torna-se pertinente questionar até que ponto a expansão das Escolas Normais foi acompanhada por um compromisso efetivo com a qualidade da formação docente e com a valorização da profissão. Embora esta seja uma questão que requer investigações futuras, o material analisado permite afirmar que a preocupação com a estrutura física, os recursos didáticos e as condições de trabalho nas instituições formadoras esteve, em grande medida, ausente do centro das políticas educacionais. No capítulo seguinte, voltaremos nosso olhar para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, espaço emblemático da formação normalista, a fim de compreender como, durante o período conhecido como os “anos de ouro”, consolidou-se uma identidade profissional marcada tanto por prestígio simbólico quanto por disputas sociais e políticas que atravessaram a educação brasileira no século XX.

### 3

## **Valorização, identidade e modernização: os anos de ouro do Instituto de Educação**

A década de 1930 marcou um período de intensas reformas educacionais no Brasil e o Instituto de Educação do Distrito Federal tornou-se um símbolo dessas transformações. A reforma educacional liderada por Anísio Teixeira, implementada a partir de 1932, visava promover a mudança na formação de professores primários, alinhando-se aos princípios da pedagogia moderna e das correntes internacionais, especialmente as influências norte-americanas e europeias.

Anísio Teixeira acreditava que a formação de professores primários deveria ser conduzida de maneira científica e prática, superando o modelo anterior que se limitava a oferecer formação pedagógica em escolas secundárias. O Instituto foi concebido para ser um centro de excelência, onde a prática e a teoria seriam integradas por meio de uma estrutura educacional moderna que oferecia desde o jardim de infância até a formação superior. As escolas anexas (Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária) funcionavam como laboratórios pedagógicos, nos quais os futuros professores poderiam aplicar e testar as metodologias educacionais inovadoras.

A reforma conduzida por Anísio Teixeira promoveu alterações estruturais relevantes no currículo e na organização do Instituto. A formação de professores passou a ser reconhecida como curso de nível superior, com duração de dois anos, organizado em ciclos que priorizavam tanto a formação cultural quanto a científica. Inspirado em modelos educacionais de diferentes matrizes, alemã, francesa, inglesa e norte-americana, o currículo assumiu um caráter eclético, incorporando disciplinas como Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e História da Educação. Tal proposta formativa visava a constituição de professores intelectualmente sólidos, com domínio científico e aptos à experimentação pedagógica. Como aponta Saviani (2009), a escola formadora de professores deveria ser, ao mesmo tempo, um espaço de reflexão teórica e intervenção prática.

A defesa da formação científica do professor, segundo Anísio Teixeira, envolvia a construção de uma “atitude científica”, definida pela abertura à experimentação, valorização dos dados empíricos e constante revisão da prática

pedagógica. Nos espaços anexos, Jardim de Infância e Escola Primária, os futuros docentes desenvolviam atividades supervisionadas, observando, registrando e testando os métodos aprendidos. Essa integração entre teoria e prática constituía um diferencial do Instituto e dialogava com a proposta de profissionalização da docência como defendida por autores como Gatti (2010), que ressalta a importância da articulação entre formação inicial e prática pedagógica para consolidar uma identidade docente crítica.

Outro princípio orientador da reforma foi a interdisciplinaridade, expressa na organização das disciplinas em seções coordenadas por professores-chefes, cuja função era garantir a articulação entre os conteúdos e promover uma abordagem integradora do conhecimento. Essa estrutura pretendia romper com a fragmentação curricular e contribuir para a formação de professores com visão ampla e integrada da educação. De acordo com Gondra e Schueler (2008), essa proposta também refletia um esforço de valorização do magistério enquanto espaço de construção intelectual e social, tensionando o modelo tradicional de formação prescritiva e centrada na repetição de conteúdos.

O rigor do processo seletivo para ingresso no Instituto de Educação era mais um dos elementos que conferia prestígio à instituição. A seleção criteriosa tanto de alunos quanto de docentes buscava garantir um padrão elevado de formação e compromisso com os ideais da escola nova. Os critérios envolviam aspectos cognitivos, físicos e de comportamento moral, reforçando o ideal do professor como modelo ético e intelectual. Essa seletividade, no entanto, também pode ser interpretada como mecanismo de reprodução de desigualdades, como aponta Faria Filho (2000), ao discutir as ambiguidades das políticas educacionais entre inclusão formal e exclusão social efetiva.

Entre 1930 e 1945, o Instituto de Educação consolidou-se como um modelo de excelência na formação de professores, servindo como centro de irradiação de uma "cultura pedagógica" que influenciou não apenas a educação no Distrito Federal, mas também em todo o Brasil. A criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, que incorporou o Instituto de Educação, reforçou ainda mais o papel central da instituição na formação de professores e na produção de conhecimento pedagógico.

O impacto dessas reformas foi significativo e duradouro. As políticas educacionais implementadas nesse período criaram as bases para uma nova mentalidade na formação de professores, pautada pela integração entre teoria e prática, pela interdisciplinaridade e pela valorização da pesquisa educacional (Gatti, 2010).

Neste capítulo, exploraremos o desenvolvimento e a evolução do curso normal no Rio de Janeiro ao longo dessas décadas, analisando os principais aspectos institucionais, curriculares e sociais que influenciaram sua trajetória e impacto na formação de professores e no sistema educacional como um todo. Ao investigar o curso normal nesse contexto histórico, buscamos compreender suas contribuições para a construção da identidade profissional dos educadores, assim como ressaltar os aspectos que fizeram a profissão de professora primária ser tão desejada.

### 3.1

#### **A formação da professora primária como missão civilizatória**

A I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927, já refletia os anseios de um movimento de renovação educacional. Os participantes buscavam soluções para os desafios sociais e educacionais emergentes durante a crise que assolava o fim da República Velha oligárquica (Brasília, 1993, p. 41).

Na época, a sociedade experimentava um significativo crescimento urbano, impulsionado pelos padrões capitalistas, transicionando de uma economia predominantemente agrária para uma base industrial. Diante desse contexto, surgiam preocupações sobre a preparação da sociedade para as mudanças iminentes. O dinamismo do mercado e a ascensão da produção industrial introduziam novos valores e conceitos educacionais que demandavam atenção urgente.

A I Conferência Nacional de Educação proporcionou um espaço para os intelectuais brasileiros discutirem propostas de mudança. Munidos de diversas referências, esses intelectuais introduziram um projeto de Escola Nova, visando dotar os professores de poder e autonomia para promover um ensino mais livre, adaptado às necessidades individuais dos alunos. O Manifesto, que teve sua gênese na I Conferência, propôs empoderar os professores e respeitar as particularidades dos estudantes. Essas ideias amadureceram ao longo de outras conferências, culminando na fundamentação de uma proposta política de renovação em 1931.

Entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, ocorreu a IV Conferência Nacional de Educação, cujo objetivo era reunir propostas sem influência partidária ou religiosa, buscando um consenso para a reorganização da educação nacional (Azevedo, 1971). Um grupo propôs a elaboração de um manifesto para expressar os novos ideais e definir o rumo da política educacional brasileira. Surgiu assim o documento que se tornou o marco do movimento da Educação Nova no país, influenciando as diretrizes educacionais discutidas até hoje, e deixando um legado que se reflete em documentos como a Lei nº 4.024/61 (LDB) e Constituições Federais.

O Manifesto tinha como princípio propor,

[...] as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação (...). A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades e institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíam alguns pontos capitais desse programa de política educacional [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 675).

Dentre essas diretrizes, emergem diversas linhas mestras que deveriam ser seguidas para que a Educação Nova se concretizasse. Estas incluem a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade. A educação pública é encarada como responsabilidade primordial do Estado, o qual, por conseguinte, serviria como o alicerce para as perspectivas de uma escola unificada.

Em outras palavras, se a educação é um direito de todos, então as classes populares, que não têm acesso às escolas privadas, deveriam desfrutar de uma escola de qualidade comparável àquelas oferecidas pelas instituições privadas, garantindo assim uma igualdade de oportunidades. A defesa da laicidade está intrinsecamente ligada à luta contra o ensino religioso. Almejava-se que a maioria das escolas promovesse o respeito à individualidade dos alunos, distante de conflitos religiosos e sem discriminação baseada na presença ou ausência de crenças.

Conforme o Manifesto, a gratuidade é um complemento da obrigatoriedade, pois o Estado não pode exigir que a educação seja obrigatória e igual para todos, se não for acessível financeiramente e abranger todas as camadas econômicas e sociais do país. De acordo com os signatários, o progresso social permitiria uma melhoria na

organização, resolvendo assim os problemas educacionais e tornando os educadores mais conscientes de suas responsabilidades administrativas. Métodos e técnicas científicas seriam empregados para avaliar a situação e os resultados após sua implementação. Surgia, assim, uma nova política educacional fundamentada na formação profissional dos educadores e na adaptação ao processo de industrialização da época, com a esperança de transformar o sistema educacional e incorporar efetivamente o pensamento científico às práticas escolares.

Entre os vinte e seis signatários do Manifesto da Educação Nova figuram nomes de proeminentes educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto entre outros. Muitos desses intelectuais foram responsáveis por reformas importantes na educação brasileira. No caso do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira foi o responsável por transformar a Escola Normal em Instituto de Educação.

Ao longo de sua carreira, Anísio Teixeira ocupou diversos cargos públicos de relevância. Foi nomeado Inspetor-Geral do Ensino da Bahia, a convite do Governador Francisco Marques de Góes Calmon. Durante seu mandato, promoveu uma reforma significativa na instrução pública do estado entre os anos de 1924 e 1929. Durante esse período, também realizou viagens à Europa em 1925 e aos Estados Unidos em 1927 e 1928.

A entrada de Anísio Teixeira na cena educacional brasileira representou um marco significativo, indicando uma mudança de foco, embora não uma ruptura completa, nas influências que moldariam a busca pela construção de um sistema educacional sólido para o país. Sua presença apontava, em primeiro lugar, para a crescente importância da influência norte-americana na formulação das políticas educacionais brasileiras. A visão de John Dewey sobre uma educação democrática exerceu uma profunda influência sobre Anísio Teixeira, como ele mesmo reconheceu até seus últimos anos de vida. Essa influência, por sua vez, foi crucial para direcionar a atuação de Anísio em prol de uma ênfase renovada na educação primária e secundária.

Em 1930, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal. Como já mencionado, Anísio Teixeira desempenhou um papel fundamental na introdução dos

estudos de John Dewey no Brasil, traduzindo suas obras principais e aplicando suas perspectivas educacionais nas reformas que implementou nos estados da Bahia e do Distrito Federal. A filosofia educacional de Dewey transcendia a mera transmissão de conhecimento, destacando a necessidade de cultivar habilidades críticas, pensamento autônomo e engajamento cívico. Esses princípios ecoaram profundamente em Anísio Teixeira, alimentando seu compromisso com a construção de um sistema educacional mais inclusivo e orientado para o desenvolvimento integral dos indivíduos (Saviani, 2007; Gondra; Schueler, 2008).

Escolher John Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir o seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estão postas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país (NUNES, 2001, p.7).

Adotando essa abordagem, Teixeira promoveu iniciativas destinadas a democratizar o acesso à educação básica, ampliando a presença de escolas primárias e secundárias em todo o país. Ele acreditava que uma educação de qualidade era crucial para fomentar a igualdade de oportunidades e forjar uma sociedade mais equitativa e progressista. Dessa forma, a influência de Dewey na trajetória de Anísio Teixeira desempenhou um papel fundamental ao impulsionar uma mudança de paradigma na educação brasileira, destacando a importância das etapas iniciais da educação como alicerces essenciais para o desenvolvimento pessoal e social. Essa nova perspectiva não apenas moldou as políticas educacionais da época, mas também influenciou o futuro do sistema educacional brasileiro (Cury, 2001; Villela, 2003).

Um marco crucial dessa reforma ocorreu em 19 de março de 1932, quando, por meio do Decreto no 3.810<sup>18</sup>, a Escola Normal do Distrito Federal foi transformada no Instituto de Educação. Essa medida não apenas reestruturou a formação de professores primários, secundários e especializados, mas também enfatizou a importância da qualidade na formação docente. Como expresso na exposição de motivos que precedeu

---

<sup>18</sup> Disponível em: TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

o Decreto, Teixeira enfatizou que nenhum aprimoramento na educação seria possível sem investir substancialmente na preparação dos mestres.

Um dos principais aspectos dessa reforma foi a elevação do curso normal ao nível superior, exigindo que os alunos cursassem o ensino secundário para ingressarem. Essa mudança refletiu a visão de Teixeira de profissionalizar a formação docente, antecipando os planos para a criação da Universidade do Distrito Federal. A reforma também destacou a importância da relação entre teoria e prática na formação dos professores, buscando desenvolver uma atitude científica e experimental em relação às ideias e teorias educacionais (Saviani, 2009; Gatti, 2010).

A administração de Anísio Teixeira deixou um legado marcante, especialmente no que se refere à valorização e ao aperfeiçoamento do magistério. Durante seu período à frente da Diretoria Geral, ele empreendeu esforços significativos para reestruturar a formação de professores, visando transformar o cenário educacional do Rio de Janeiro. Uma das mudanças mais notáveis foi a abordagem adotada em relação à progressão na carreira docente. Ao contrário da ideia tradicional de que os estudos cessavam após o fim do curso normal, Anísio promoveu uma cultura de contínua capacitação e aprimoramento profissional. A matrícula em cursos de especialização e aperfeiçoamento tornou-se não apenas uma opção, mas uma prática incentivada pelo sistema educacional. Embora não implicasse em aumentos salariais imediatos, a participação nesses cursos estava ligada à possibilidade de assumir funções especializadas dentro da carreira (Schaffel, 1999).

Além disso, a atuação de Anísio Teixeira na reorganização da Diretoria Geral em seções refletiu diretamente na formação de professores. Ele estabeleceu procedimentos claros e normas que delinearão os padrões exemplares do exercício da docência. Essa normatização, cuidadosamente delineada, visava não apenas padronizar as práticas educacionais, mas também criar uma nova concepção de professor, capacitado e comprometido com a renovação pedagógica. Os esforços de Anísio para aprimorar o corpo docente não se limitaram aos professores em formação, mas também se estenderam aos profissionais em serviço. Cursos de aperfeiçoamento e especialização foram regularmente oferecidos, visando preparar um corpo docente mais qualificado e engajado. Essas estratégias, muitas vezes realizadas em paralelo e

de forma gradual, foram documentadas pela historiografia da época, evidenciando o compromisso de Teixeira com a melhoria contínua da educação e a formação de professores capazes de liderar a transformação educacional (Accacio, 1993; Vidal, 2001).

A análise de Liéte Accácio (1993, p. 226-241) sobre a organização das seções de ensino da Escola de Professores, conduzida por Anísio Teixeira, alerta para a limitação do alcance de tal esforço. No entanto, também ressalta a importância estrutural do empreendimento, que possibilitou a experimentação de uma organização capaz de oferecer cursos adaptados aos diferentes tipos de professores a serem formados.

Outra abordagem sobre a relação entre a administração e a orientação dos cursos na Escola de Professores é apresentada por Diana Vidal (2001, p. 122-126), enfocando a definição das normas do regime escolar nessa instituição do Instituto de Educação. Ela discute o controle da eficácia da formação das professoras no Instituto, ainda mantido por um sistema de avaliação rigoroso, e destaca a vigilância sobre as atividades dos professores responsáveis. Por um lado, eram exigidas diligência, frequência mínima de 75% nas aulas, realização de trabalhos técnicos e participação em excursões, além de aprovação em provas teóricas e práticas, e exames finais, para a promoção e conclusão (Vidal, 2001, p. 125). Por outro lado, buscava-se orientar as atividades dos professores da Escola de Professores oferecendo incentivos financeiros àqueles que se dedicavam exclusivamente às atividades do Instituto e apresentavam produção alinhada com os princípios da administração. Isso incluía aferir a presença na escola, verificar assiduidade e pontualidade, além de avaliar o desempenho das alunas em situações de ensino-aprendizagem, considerando frequência, disciplina e aproveitamento (Vidal, 2001, p. 123-124).

Anísio Teixeira estabeleceu na Escola de Professores do Instituto de Educação uma estrutura de preparação para a docência que possibilitava a articulação de cursos de aperfeiçoamento e especialização em uma instituição regular de formação de professores. Desta forma, não apenas organizou de maneira original o curso para formação de professores primários da cidade, mas também o dotou de dispositivos para o planejamento e institucionalização do funcionamento. A Escola de Professores foi

concebida como um meio de elevar o nível de preparação do magistério, inserindo uma postura científica, de experimentação e de aplicação de ideias e teorias. Com programas diferenciados, ela oferecia formação para os níveis primário, secundário e especializado, abrangendo áreas como música, desenho, artes industriais, domésticas, educação física e saúde. Neste sentido, a Escola de Professores incorporou formas flexíveis e intensivas de capacitação no preparo regular do magistério da capital federal.

A reformulação expansiva da Escola Normal (Saviani, 2009) foi uma resposta à exaustão do modelo de formação docente identificado já em 1926 por Carneiro Leão, abrindo perspectivas concretas para o projeto político delineado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O decreto n.º 3.810, que estabeleceu o Instituto de Educação unindo o jardim de infância e as escolas primária, secundária e de professores, foi promulgado no mesmo dia da divulgação do manifesto emblemático do movimento escolanovista, em 19 de março de 1932.

Vidal e Nunes Rodrigues (2004, p.92-94) exploraram a coincidência das datas para evidenciar como naquela conjuntura o Instituto de Educação do Distrito Federal se configurava como um marco político fundacional no âmbito educacional. Ao estipular que a admissão na Escola de Professores estivesse condicionada à conclusão do ensino secundário, essa medida alinhava-se à seção "A unidade de formação de professores e a unidade de espírito" do Manifesto, que preconizava a elevação da formação docente ao nível superior (Vidal, Rodrigues, 2004, p. 93). Mais notavelmente, pela primeira vez na formação pós-primária do magistério, foi superado o paralelismo entre os estudos profissionais e os propedêuticos. Nessa perspectiva, a criação do Instituto de Educação e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não apenas ampliaram e consolidaram as conquistas de um grupo de educadores, como alertou Libânia Xavier (2002, p. 22), mas também prepararam o terreno para futuras iniciativas de outros adeptos do escolanovismo relacionadas à preparação docente.

Desde o momento em que assumiu o desafio de reorganizar o sistema de ensino do Distrito Federal, Anísio Teixeira se dedicou a reestruturá-lo como um todo. Essa abordagem, aliás, está alinhada com sua crença de que um sistema escolar democrático

deve ser suficientemente unificado para permitir a progressão livre dos melhores alunos através de todos os seus níveis. Na exposição de motivos que acompanhava o Decreto 3.763/32, Anísio Teixeira questionava o fato de que o campo do ensino secundário estava separado da administração do Distrito Federal, argumentando que essa divisão estava contribuindo gradualmente para a criação de dois sistemas escolares paralelos no Brasil, isolados e incomunicáveis entre si.

Ele reconhecia que a iniciativa para resolver esse problema teria que partir das unidades federativas, as quais deveriam estabelecer seus próprios sistemas educacionais com objetivos unificados e amplos, incluindo o ensino das leis federais para garantir que os estudantes não fossem excluídos das instituições de ensino superior e cultural. Com base nesse princípio, ele estabeleceu a Escola Secundária do Instituto de Educação, seguida pela organização do curso secundário em duas escolas profissionais femininas, mantidas pelo Município, de acordo com a legislação federal. Com a criação da Escola de Professores do Instituto, o Município também começou a oferecer ensino superior. No entanto, ainda faltava a Universidade para completar esse esforço de integração do sistema educacional dentro do "espírito contemporâneo" (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 2002, p. 106).

Em 1935, Anísio Teixeira ocupava o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, situado na cidade do Rio de Janeiro. Essa posição era equiparada à de Secretário, como seria conhecida posteriormente. No Estado de São Paulo, havia sido estabelecida, no ano anterior, uma universidade pioneira de acordo com os padrões contemporâneos, a Universidade de São Paulo (USP). Anísio Teixeira, possivelmente com um entusiasmo um tanto impulsivo, dedicou-se à ideia de criar uma universidade para o Distrito Federal.

Anísio Teixeira lamentava a ausência, em nosso país, de uma "Universidade na sua feição clássica e universal, isto é, de centro de investigação científica" (Teixeira, 1932, apud Mendonça, 2002, p. 106-107). Era crucial, afirmava ele, reorganizar o ensino secundário e, ao mesmo tempo, ou até mesmo antes, buscar estabelecer as faculdades de educação, ciências e letras (pois a reestruturação de todo o sistema educacional dependia fundamentalmente da qualificação dos professores), criando assim uma "organização universitária que atendesse às demandas de uma cultura

econômica e científica", enquanto preparava "profissionais das ciências e letras, professores e pesquisadores" (ibidem).

Segundo Anísio, todos os professores de todos os níveis deveriam fazer parte desse grupo, um "grupo seletivo para uma função pública de extrema importância", e receber "a educação que uma elite pode e deve receber" (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 2002, p. 110). Os professores eram recrutados em todas as áreas, "sem qualquer preparação profissional" (ensino secundário e superior). As escolas normais, de natureza "especial", com um currículo preparatório, não proporcionavam aos professores primários uma formação pedagógica sólida e uma educação geral. A preparação dos professores era desigual, às vezes completamente negligenciada, "como se a função educacional, a mais importante de todas as funções públicas, fosse a única que não exigisse preparação profissional". O "espírito pedagógico" de todos os professores, de todos os níveis, deveria ser cultivado nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais elevadas ao nível superior e integradas às universidades.

Para Anísio Teixeira, as universidades formariam os intelectuais capazes de moldar uma cultura que verdadeiramente correspondesse às exigências da civilização contemporânea, impulsionando "o desenvolvimento das fontes que a constituem, conferindo-lhe significado humano por um lado, e abrindo novos caminhos por outro" (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 2002, p. 110). Ele concebia a formulação de uma nova cultura que não apenas refletisse os valores da civilização técnica, mas que também servisse como base para sua crítica e contínua reformulação. Somente dessa forma, argumentava Anísio Teixeira, poderíamos assegurar uma direção verdadeiramente humana para o progresso.

Nessa visão, a Universidade desempenharia um papel crucial, sendo a instituição onde se construiria a cultura característica das sociedades contemporâneas, fundamentada em ciência e tecnologia, e onde se formaria o novo intelectual encarregado de liderar a sociedade. Ela se tornaria, sem dúvida, um dos principais centros de disseminação da "nova mentalidade científica" que seria vital propagar ao máximo para alcançar a relativa homogeneidade que possibilitaria o próprio exercício da "direção social".

Da perspectiva de Anísio Teixeira, a Universidade era uma das instituições características e indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não haveria sequer uma "existência de povo", já que aqueles que não a possuíam "também não teriam uma existência autônoma, vivendo simplesmente como reflexo dos demais" (Teixeira, 1935, apud Mendonça, 2002, p. 126).

A Universidade surgiu com objetivos claros de fomentar e incentivar a cultura, estimular a pesquisa científica, literária e artística, difundir os avanços da ciência e das artes, formar profissionais e técnicos em diversas áreas de atuação abrangidas por suas escolas e institutos, e expressamente por meio do Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935, "prover a formação do magistério em todos os seus graus" (Art. 2º). Essa percepção da importância estratégica da formação para o magistério foi uma constante na visão do fundador da UDF e dos líderes educacionais da época. O Instituto de Educação foi a primeira unidade mencionada no artigo 3º, seguido pelas Escolas de Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras, e pelo Instituto de Artes. Além dessas escolas e institutos, também foram previstas "instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de ensino, pesquisa e difusão cultural". É inegável aqui a concepção de "escolas de aplicação", como eram chamadas essas instituições, seguindo a linha de pensamento de John Dewey na Universidade de Chicago, dentro de uma visão de educação que fosse simultaneamente científica e experimental.

Em seguida (Art. 4º), o Instituto de Educação, por meio de sua Escola de Professores, foi integrado à Universidade e passou a ser chamado de Escola de Educação, reafirmando sua missão de "fornecer formação para o magistério e contribuir, como centro de documentação e pesquisa, para o desenvolvimento de uma cultura pedagógica".

O Artigo 10 detalha os cursos inicialmente oferecidos, totalizando 27, sendo os cinco primeiros direcionados ao magistério: habilitação para o magistério primário geral e especializado, magistério secundário, magistério normal, administração e orientação escolar, e extensão e aperfeiçoamento para professores. Escolas complementares às novas escolas e institutos, conforme o Art. 11, formariam o Colégio Universitário. Os Estatutos da Universidade regulamentariam os conteúdos de cada curso. Foram criados os cargos de professores e assistentes, para os quais seriam

contratados professores nacionais e estrangeiros de destaque na área, conforme decidido pelo Conselho Universitário (Art. 12, 13 e 14).

A Escola de Educação seria o principal centro de formação para o magistério no então chamado "ensino elementar" ou primário, abarcando integralmente seus aspectos, além dos cursos de fundamentos e integração profissional para o magistério no então denominado "ensino secundário", que sucedia o primário. O Artigo 20 detalha as "seções", o que chamamos atualmente como "disciplinas" ou "matérias", que compunham o que chamamos de "currículo", sob sua responsabilidade. Esse currículo se destacava pela sua especificidade em oposição ao enciclopedismo de certos currículos contemporâneos, abrangendo áreas como Biologia Educacional e Higiene; História e Filosofia da Educação; Educação Comparada; Administração Escolar; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; Matérias do Ensino Elementar (primário e intermediário); Desenho, Artes industriais e Domésticas; Música; Educação Física, Recreação e Jogos; Prática do Ensino Elementar; Organização e Prática do Ensino Secundário e Normal.

A Escola de Educação seria, ou foi, o eixo integrador da Universidade do Distrito Federal (UDF), como destaca Lopes (2009). Nela, havia duas vertentes distintas: uma voltada para a formação de professores primários e outra para a formação de professores secundários, antigos cursos ginasiais (hoje equivalentes do 6º ao 9º ano) e colegiais (atualmente ensino médio). Essa organização expressava a preocupação de Anísio Teixeira com a estruturação de uma formação docente específica para os diferentes níveis de ensino, reconhecendo a complexidade e as exigências próprias de cada etapa da escolarização.

Segundo Lopes (2009), a proposta formativa articulava-se com uma concepção de escola normal universitária inspirada nos modelos norte-americanos de *teacher's colleges*, centrada na ideia de que o professor deveria ser preparado de forma científica, por meio de uma articulação orgânica entre teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, os estabelecimentos escolares anexos, escolas de aplicação e jardins de infância, não funcionavam apenas como espaços de prática supervisionada, mas como verdadeiros laboratórios de ensino e pesquisa educacional. A esse respeito, afirma Lopes:

Para Anísio Teixeira, a formação de professores assim concebida seria de tal forma prática que o eixo central da escola seria os estabelecimentos anexos de ensino primário

e pré-escola, verdadeiros laboratórios de observação, experimentação e aplicação do ensino. Dessa maneira, projetava-se uma escola que fosse realmente um instituto para a formação profissional do mestre, e que, elevada ao nível universitário, pudesse mais tarde consagrar-se como centro de pesquisas e de cultura superior na área educacional (LOPES, 2009, p. 55).

Essa concepção rompe com o modelo tradicional de formação docente, restrito a conteúdos pedagógicos normativos, e inaugura uma perspectiva que busca dotar os professores de autonomia intelectual e capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Como reforça Lopes (2009), a Escola de Educação da UDF representava, portanto, não apenas um centro de formação, mas um espaço de produção de conhecimento educacional e de inovação pedagógica, antecipando debates que se tornariam centrais nas décadas seguintes sobre a profissionalização e valorização do magistério.

Anísio Teixeira afastou-se temporariamente do centro das atenções na política educacional brasileira em dezembro de 1935 ao pedir demissão do cargo, em virtude da eclosão dos movimentos armados que a partir da Lei de Segurança Nacional concedeu às autoridades o poder de perseguir e deter cidadãos que demonstrassem qualquer incompatibilidade com o regime autoritário vigente.

Com a ditadura do Estado Novo, que teve início em 1937 e desconsiderou a Constituição de 1934, que concedia autonomia aos estados e ao Distrito Federal, iniciou-se um período de centralização burocrática e autoritária, marcado por intensos conflitos políticos. A sociedade estava sob tensão, tanto devido ao movimento comunista, quanto ao movimento integralista, anticomunista, que certamente tinha simpatizantes dentro do próprio governo federal, que seguia a onda fascista que estava presente no mundo e que levaria ao segundo conflito mundial. A ditadura, a centralização burocrática, o anticomunismo, os preconceitos e os interesses feridos pressionaram pela demissão de Anísio Teixeira do cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal. O projeto universitário idealizado por ele, que com dificuldade tinha conseguido avançar e começar a ser implementado, foi destruído.

O Instituto de Educação foi reduzido a Escola Secundária, Primária e Jardim de Infância em 1938. A UDF é extinta no ano seguinte, quando se dá a transferência dos cursos dessa universidade para a Universidade do Brasil, porém a formação de professores vai ser oferecida, a partir de então, apenas em nível secundário.

### 3.2

#### **A professora como heroína cívica: nacionalismo, disciplina e moralidade**

No início da era Vargas, Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, promulgou um conjunto de sete decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos. Segundo Saviani (2007), essas medidas foram direcionadas para tratar a educação como uma questão nacional. No entanto, essa reforma se restringiu ao ensino superior e secundário, voltado para as elites, evidenciando a dualidade do sistema educacional. Essa dualidade persistiu nas políticas educacionais de Getúlio Vargas, posteriormente representado por Gustavo Capanema. Este último foi fortemente influenciado por Campos e, juntamente com Vargas, formaram o que Saviani chamou de "trindade governamental" (Saviani, 2007, p.53).

Segundo Schwartzman (apud Brandi, 2009), Campos foi o "mentor político e intelectual" de Capanema. Após a eleição indireta de Vargas para a Presidência da República, pela Assembleia Constituinte em 1934, Capanema assumiu efetivamente o cargo de Ministro da Educação e Saúde. Brandi (2009) destaca que Capanema não ficou alheio ao intenso debate ocorrido em 1935, nos meios culturais e políticos do país, sobre o sentido e a orientação do sistema educacional brasileiro. Enquanto os escolanovistas defendiam a educação sob a responsabilidade do Estado, o movimento católico pregava o ensino religioso livre da tutela estatal. Nesse embate, o movimento escolanovista foi derrotado.

Com a instauração do Estado Novo por meio do golpe de 1937, o Ministério da Educação e Saúde foi marcado pelo caráter centralizador e autoritário do novo regime. Entre 1942 e 1946, foram implementadas no país uma série de reformas parciais, conhecidas como "Reforma Capanema". Segundo Romanelli (2014), essas reformas, algumas realizadas durante o Estado Novo, foram abrangentes e englobaram todos os níveis do ensino primário e secundário.

De acordo com Saviani, a reforma previa:

Um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário elementar de apenas um ano. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário (SAVIANI, 2007, p.269).

A nova lei fora recebida com reações adversas tanto nas esferas públicas quanto privadas, e as mudanças implementadas no ensino secundário enfatizavam sobretudo os aspectos ideológicos. No Instituto de Educação, ocorreram intensos embates devido ao modelo adotado e às alterações no currículo, especialmente por parte das alunas. Elas se encontravam diante da perspectiva de dedicar oito anos de estudo para obter o diploma, enquanto a turma seguinte, devido às transições legais, anteciparia sua formatura em um ano. Segundo Lopes:

Na verdade, até 1943, inclusive, todos os alunos dedicariam oito anos de estudos para obter o diploma de professor primário no Instituto de Educação, pois apesar de formalmente extinto, o curso superior manteve-se na prática, até a reorganização do Ensino Normal expressa pelo Decreto 7.941, de 25-03-1943, em consequência da reforma feita no Ensino Secundário (LOPES, 2006, p.258).

No início da década de 1940, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, embora não integrado à Universidade do Brasil, mantinha sua relevância ao oferecer o curso de formação de professores primários em dois anos após a conclusão da Escola Secundária, composta por seis anos (cinco do ciclo fundamental e um do ciclo complementar). Essa estrutura garantia que, na prática, o tempo total de estudos permanecesse inalterado. Nesse contexto, delineava-se uma tendência para estruturar a formação de professores primários no nível secundário, com duração de três anos. A adaptação dos estudos, realizada em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, transformava a série única do antigo curso complementar no primeiro ano do Curso de Formação de Professores Primários, com caráter propedêutico. Nos dois anos seguintes, procurava-se conferir ao curso uma ênfase mais profissionalizante.

É relevante destacar que durante esse período, marcado pela fase autoritária do Estado Novo, caracterizada pela censura e pela repressão política, o Instituto de Educação foi dirigido por um militar, o Coronel Arthur Rodrigues Tito. Na memória institucional, em parte moldada pela obra do professor Balthazar da Silveira, a gestão do coronel Tito foi vista como benéfica para a instituição, atribuindo-lhe prestígio e mantendo uma disciplina elogiável. Rodrigues Tito era descrito como enérgico, porém afável, o que contribuiu para a manutenção da reputação do educandário durante seu período de direção (Lopes apud Silveira, 2009, p.603).

Após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o prefeito Henrique Dodsworth assina o Decreto n. 7.941 de 25 de março de 1943<sup>19</sup>, que reorganiza o Instituto de Educação do Distrito Federal. As razões que motivaram o decreto foram diversas. Buscando padronizar o curso normal em todo o país, o decreto visava ordenar a confusão existente ao eliminar a legislação heterogênea resultante das múltiplas e sucessivas reformas pelas quais o curso de formação de professores havia passado. Além disso, a Lei Orgânica do Ensino Secundário introduziu dispositivos que impuseram alterações substanciais na legislação do Instituto, exigindo sua adaptação a essa lei. Como resultado, cogitava-se oferecer, antes das matérias pedagógicas específicas do curso de formação de professores, uma preparação cultural básica composta pelas disciplinas do curso ginásial (Lopes, 2009).

O curso normal, acessível após a conclusão do ginásio, passou a ser estruturado em três séries. A primeira série visava completar os estudos iniciados no curso ginásial, enquanto as duas seguintes se concentravam nas disciplinas próprias do ensino normal. Apesar de preservar sua função primordial de formar professores primários para as escolas públicas do Distrito Federal, a identidade da instituição foi de certa forma afetada, uma vez que o curso normal perdeu o caráter profissional que lhe fora conferido pela Reforma de 1932 (Gonçalves, 2004).

O Instituto de Educação tornou-se uma opção de qualidade para as moças de classe média que desejavam prosseguir seus estudos após o ginásio (Lopes, 2009). Aquelas que concluíam o curso clássico ou científico do Colégio do Instituto de Educação estavam dispensadas de cursar a primeira série normal, podendo matricular-se diretamente na segunda série. No entanto, a matrícula nos cursos secundários colegiais estava restrita às alunas que haviam concluído o ginásio naquele estabelecimento, com apenas 40 vagas reservadas para cada curso.

Por meio do Decreto nº 7.941/1943<sup>20</sup>, o Instituto de Educação passou a ser exclusivamente feminino, em consonância com os princípios conservadores da sociedade da época, conforme previsto no Plano Nacional de Educação de 1937. A

---

<sup>19</sup> Disponível em: DISTRITO FEDERAL. Prefeitura. Decreto n. 7.941, de 25 de março de 1943. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 1, p. 73-77, dez/1945.

<sup>20</sup> Disponível em: DISTRITO FEDERAL. Prefeitura. Decreto n. 7.941, de 25 de março de 1943. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 1, p. 73-77, dez/1945.

matriz curricular proposta pelo decreto de 1943 entrou em vigor na instituição no mesmo ano, com adaptações necessárias. Os alunos aprovados nas séries anteriores tiveram direito à matrícula nas séries subsequentes do curso normal, garantindo-se uma transição suave. A entrada no Instituto continuava a ocorrer apenas na primeira série ginásial, mediante concurso e admissão, sem permitir transferências de outros estabelecimentos de ensino para quaisquer cursos do Instituto.

Ser aluno do curso normal do Instituto de Educação era motivo de orgulho e prestígio. Na percepção social, o tradicional uniforme azul e branco sempre foi identificado com a figura da normalista, e durante os anos 1940, essa vestimenta evocava a imagem de jovens estudiosos e perspicazes. Para as normalistas, o uniforme também representava motivo de orgulho, como um distintivo alcançado após demonstrarem bom desempenho nos exames de admissão para ingressar na instituição.

[...] Pode-se notar que, independentemente da posição social ou origem da normalista, o uso do uniforme do Instituto de Educação era motivo de orgulho e satisfação por parte do corpo discente. Esse era o discurso proferido por algumas normalistas, o que nos remete a questão do idealismo por parte dessas alunas e a realidade contida atrás de um simples uniforme. Como relata a ex-normalista Zilá: “Quando a aluna colocava o uniforme e saía, era admirada pelos vizinhos: Viu? A filha da Nair está no Instituto de Educação! E era uma honra” (MELO apud ENÉAS, 2017, p.66).

O uniforme também servia a outro propósito, que era retratar uma imagem de jovem recatada e dedicada aos estudos à sociedade, sendo assim, também tinha o objetivo de estabelecer padrões que inspirassem confiança nos valores morais da futura professora. Como menciona Louro:

Os uniformes sóbrios, avessos a moda, escondiam corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes, as mestras também deveriam se trajar de modelo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal (LOURO, 1997, p.461).

Nesse contexto, é evidente que o uniforme era para a normalista mais do que apenas uma vestimenta; era a aceitação e adoção da identidade que lhe era atribuída institucionalmente. O uso do uniforme sinalizava uma adesão simbólica aos valores da escola e ao ideal de docente que ela buscava formar. Para que uma aluna verdadeiramente se integrasse ao grupo, era necessário que não apenas se enquadrasse nas normas disciplinares, mas que se identificasse subjetivamente com a missão que lhe era atribuída enquanto futura professora pública. A identidade construída nesse

espaço, portanto, não era apenas imposta de fora para dentro, mas também se forjava em um processo de negociação constante entre o indivíduo e o coletivo institucional (Nóvoa, 1992).

Conforme argumenta Dubar (2005), a identidade social não é simplesmente transmitida de uma geração para outra: cada geração a reconstrói, a partir das categorias herdadas e das posições ocupadas, mas também por meio de estratégias identitárias operadas pelas instituições sociais pelas quais os sujeitos transitam. No caso das normalistas, essa identidade era marcada por um forte *ethos* de responsabilidade moral, comportamento disciplinado e vocação para o magistério, reiterados pela tradição pedagógica e pelos rituais escolares do Instituto. As práticas simbólicas, como o uso do uniforme, os hinos, as celebrações cívicas e o discurso da missão educadora, eram mecanismos pelos quais se atualizava e se transmitia uma memória institucional que moldava os modos de ser e de agir daquelas estudantes.

A construção da identidade docente, nesse contexto, não se restringia à aquisição de competências técnicas, mas envolvia a internalização de um pertencimento simbólico e de uma responsabilidade social legitimada historicamente. A escola, como espaço privilegiado de formação e socialização, desempenhava um papel crucial na configuração dessa identidade, especialmente em um período de significativas transformações sociais e políticas. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro não era apenas um local de formação profissional: era também um território de constituição subjetiva e de mediação entre o projeto político-pedagógico da escola pública e os sentidos pessoais atribuídos à profissão docente.

Assim, com o fim do Estado Novo em 1945, um novo capítulo se abriu para o Instituto de Educação, não apenas em termos administrativos e políticos, mas também no plano simbólico-identitário. Professores reuniram-se no auditório, agora nomeado Fernando de Azevedo, para marcar o encerramento da "longa noite de confusão" que havia pairado sobre a instituição durante o regime autoritário (WAISBERG, 1945). Esse gesto sinalizava não apenas o retorno da liberdade intelectual, mas também uma tentativa de reconstrução da identidade institucional abalada pelo autoritarismo. Francisco Venâncio Filho, diretor geral do Instituto e signatário do Manifesto dos

Pioneiros, assumiu um papel central nessa transição, reforçando o elo entre os ideais democráticos do passado e os desafios de um presente em reconstrução.

Em uma cerimônia especial, Fernando de Azevedo foi homenageado, destacando-se sua contribuição para a educação brasileira. Venâncio Filho, também homenageado lembrou a importância de outros nomes, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, na busca por uma educação transformadora. No discurso da professora Iva Waisberg, formada na Escola de Professores, foi enfatizada a necessidade de continuar o legado deixado por esses educadores.

O retorno dos professores afastados por motivos políticos marcou essa nova fase. O período entre 1945 e 1960 foi identificado como uma época de efervescência cultural, com o ressurgimento das edições dos Arquivos do Instituto, a revista Normalista e atividades culturais organizadas pelo Grêmio Ruy Barbosa. No entanto, apesar do otimismo em relação ao regime democrático, o curso normal do Instituto de Educação seguiu as determinações da Lei Orgânica, mantendo um currículo enciclopédico que não retomava o espírito inovador da reforma de Anísio Teixeira nos anos 1930 (Lopes, 2009).

É nesse cenário que é implementada a primeira legislação geral brasileira referente ao ensino normal, promulgada através do Decreto-Lei nº 8.530<sup>21</sup>, em 2 de janeiro de 1946, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa lei segue os mesmos princípios das leis orgânicas anteriores, sendo detalhada durante o Estado Novo, sob a gestão do então Ministro Capanema, e posteriormente publicada em 1946. Com Getúlio Vargas fora do poder, Capanema foi sucedido por Raul Leitão da Cunha, indicado pelo Presidente José Linhares. Cunha deixou o cargo de Ministro da Educação e Saúde em 31 de janeiro de 1946, já com a lei em vigor.

A Lei Orgânica do Ensino Normal representou um marco na história da formação docente no Brasil. Embora não tenha introduzido grandes inovações em relação aos modelos já adotados em diversos estados, a lei trouxe consigo uma busca por uniformidade na preparação dos futuros professores em todo o território nacional. De acordo com Castro, a Lei Orgânica do Ensino Normal:

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

[...] estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento das escolas normais em todo o país e dispõe sobre o corpo docente para essa modalidade de ensino, sua carreira e remuneração [...] pretendia dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional estabelecendo princípios e normas relativos a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos (CASTRO, 2005, p. 153).

A estrutura delineada pela lei dividia o ensino normal em dois ciclos distintos. O primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, assemelhava-se ao curso ginásial do ensino secundário da época. Esse ciclo, realizado nas chamadas Escolas Normais Regionais, tinha como objetivo formar regentes do ensino primário, que desempenhariam um papel crucial como auxiliares de professores nas primeiras séries do ensino fundamental.

Já o segundo ciclo, com a duração mínima de três anos, equiparava-se ao ciclo colegial do ensino secundário. Destinado à formação dos professores do ensino primário, esse ciclo era ministrado tanto nas Escolas Normais quanto nos Institutos de Educação. Além disso, essas instituições também ofereciam cursos de especialização para professores primários, abrangendo áreas como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, e Administração Escolar. Para Saviani (2009):

[...] os cursos normais de primeiro ciclo, pela sua similitude com os ginásios, tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos da educação introduzidos pelas reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2009, p. 147).

A Lei Orgânica do Ensino Normal estabeleceu diretrizes gerais para o funcionamento dessas escolas em todo o país, regulamentando aspectos como corpo docente, carreira e remuneração. Seu principal propósito era promover uma padronização na formação de professores, definindo princípios e normas relacionados a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. Essa organização refletia a dualidade do sistema educacional da época, onde o ensino normal era considerado tanto propedêutico quanto técnico-pedagógico. O ciclo ginásial equivalia, de certa forma, ao atual Ensino Fundamental 2, enquanto o ciclo colegial correspondia ao Ensino Médio. Essa distinção evidenciava a hierarquia entre os profissionais da educação, com os regentes do ensino primário formados no primeiro ciclo e os professores do ensino primário formados no segundo ciclo.

Apesar de não trazer mudanças radicais, o Decreto-Lei nº 8.530 representou um avanço na política educacional brasileira da época. Ao direcionar atenção ao ensino primário e ao ensino normal, contribuiu significativamente para a redução das taxas de analfabetismo a partir de 1947, conforme destacado por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.193).

A base para o Regulamento do Ensino Normal do Instituto de Educação, divulgado em agosto de 1946, assim como para o Regulamento do Ensino Normal do Distrito Federal de 1948, foi a Lei Orgânica do Ensino Normal. Esta legislação não só organizou o curso do Instituto de Educação, mas também da recém-criada Escola Normal Carmela Dutra e das escolas normais particulares.

O governo de Eurico Gaspar Dutra, que se estendeu de 1946 a 1951, representou um período marcante na história da educação brasileira, especialmente por ser o primeiro governo eleito após a queda de Getúlio Vargas e o retorno à democracia. Embora seu governo tenha sido caracterizado por certos aspectos repressivos, especialmente em relação aos sindicatos, surpreendeu muitos pelo seu posicionamento favorável à expansão educacional (Ferreira; Gomes, 2005; Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Desde o período do Estado Novo, Dutra já demonstrava preocupação com a situação do ensino primário no país. Em correspondência datada de 1938, ele criticou a política nacionalista para a juventude e ressaltou a importância de resolver o problema do analfabetismo como um passo fundamental para qualquer campanha cívica. Propôs, então, a criação de escolas como forma de enfrentar essa questão (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 142–143).

Nos relatórios presidenciais de Eurico Gaspar Dutra (1947, p. 28–35), a educação popular era mencionada como prioritária. O presidente destacava a necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os brasileiros, começando pelo ensino primário, inclusive para adultos. Ele enfatizava o compromisso de seu governo com a educação, destacando o investimento na construção de escolas rurais, classes de educação para adultos e prédios escolares.

Durante seu mandato, Eurico Gaspar Dutra promoveu mudanças significativas em indicadores educacionais, com um crescimento notável na taxa de matrícula bruta no ensino primário fundamental comum. Seus esforços foram direcionados não apenas para expandir a infraestrutura educacional, mas também para promover a alfabetização

de adultos e melhorar a qualidade do ensino primário em todo o país (Aranha, 2006; Saviani, 2007).

Dutra contou com assessores representativos do movimento renovador, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, evidenciando sua disposição em modernizar o sistema educacional brasileiro. Seu governo aumentou os gastos na área educacional, refletindo uma prioridade dada à educação após o período de redemocratização (Dutra, 1949).

O "Plano Para o Desenvolvimento do Ensino Primário", elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destacou a necessidade de construir escolas em todo o país, com ênfase nas zonas rurais. Esse plano refletia a preocupação em continuar a modernização do país, garantindo que a educação deixasse de ser um privilégio para poucos e se tornasse um direito social para todos os brasileiros.

Apesar dos investimentos realizados, a ampliação das instituições educacionais encontrava-se limitada por uma questão fundamental: a escassez de profissionais capacitados para o ensino primário. Isso se devia ao fato de que um único curso de formação de professores primários no Distrito Federal, o Instituto de Educação, não era suficiente para suprir as crescentes demandas de um país em processo de modernização.

A média anual de formação de professoras situava-se entre 350 e 400 (Lima, 2021), um número claramente insuficiente para atender às necessidades do Distrito Federal conforme a política do governo Dutra. Diante desse cenário, em agosto de 1946, o presidente tomou uma medida drástica para enfrentar o problema: autorizou a Prefeitura do Distrito Federal a admitir, em caráter de emergência, alunos do último ano da Escola Normal do Instituto de Educação como tarefeiros exclusivamente para as escolas primárias.

Apesar dessa ação, que colocava mais profissionais no mercado de trabalho antes mesmo de completarem seus estágios curriculares, ainda havia carência de docentes, especialmente nas áreas mais afastadas do centro da cidade. No concurso para normalistas do Instituto de Educação realizado alguns meses antes, quase duzentas candidatas aprovadas não puderam ser matriculadas devido à falta de espaço físico na instituição. Isso levou à formação de uma comissão de pais das alunas excedentes,

exigindo vagas nas escolas, enquanto o jornal Gazeta de Notícias atribuía a gestões anteriores a responsabilidade pela falta de preocupação com as vagas.

Em meio a esses acontecimentos, Fioravanti Di Piero, então diretor do jornal, acabou assumindo o cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal. Logo após sua posse, Di Piero anunciou propostas de reestruturação da Educação Pública, incluindo a construção de uma nova Escola Normal em Madureira, bairro populoso da Zona Suburbana, com capacidade para formar 2.000 novas professoras (Lima, 2001). No entanto, essa iniciativa não foi bem recebida pelo Instituto de Educação, onde o corpo docente, os pais e as alunas defendiam a exclusividade da formação de normalistas. Apesar das controvérsias, o plano de expansão do número de professores formados no Distrito Federal foi mantido. A escola foi inaugurada em 1947 e recebeu o nome da primeira-dama Carmela Dutra, como visto no Capítulo 2.

### 3.3

#### **Identidade Normalista e Prestígio Institucional nos Anos de Ouro**

O período que se estende da segunda metade da década de 1940 até o final dos anos 1960 é frequentemente descrito pelos historiadores como a "era de ouro", os "anos dourados". Segundo Hobsbawn (1995), após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passou por uma reforma que combinou o liberalismo econômico com a democracia social. Isso resultou em uma "nova" versão do antigo sistema, que promoveu o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que buscava o bem-estar social.

O surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) em julho de 1945 foi um marco importante nesse período. A ONU foi estabelecida com o objetivo de regular a paz mundial, proteger os direitos humanos e promover o consenso entre os diferentes Estados para estabelecer normas de conduta nas relações internacionais. Sua carta de princípios, com 11 artigos, enfatizava a manutenção da paz, a defesa dos direitos humanos e a busca por melhores condições de vida para todas as pessoas do planeta.

Nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu uma revolução socioeconômica e cultural significativa. As mudanças sociais e culturais foram tão profundas que, segundo Hobsbawn (1995, p.257), "para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950". Nesse período, surgiu a crença na possibilidade de um

desenvolvimento contínuo e necessário nas áreas cultural, política e econômica, dando início a uma nova era de liberdade e prosperidade.

No Brasil, entre 1945 e 1946, houve uma expectativa crescente de construir um novo cenário político e cultural. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrota do nazifascismo, o processo de redemocratização ganhou força. Getúlio Vargas, pressionado a restaurar o constitucionalismo liberal, promulgou o Ato Adicional em fevereiro de 1945, que estabeleceu a data das eleições gerais e concedeu anistia e liberdade de organização partidária. Em outubro de 1945, Vargas foi deposto e oficialmente encerrou-se o Estado Novo (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

A partir de 1945, cresceu a esperança de mudanças efetivas nas relações sociopolíticas e culturais. O debate sobre os novos rumos políticos e culturais, principalmente na área educacional, ganhou destaque. O IX Congresso Brasileiro de Educação, realizado no Rio de Janeiro (Distrito Federal) de 23 a 28 de junho de 1945, foi um exemplo desse debate. No congresso, foram discutidas diretrizes para uma educação democrática baseada na cooperação, liberdade, igualdade e fraternidade humana, buscando garantir a expansão e expressão da personalidade dos indivíduos, assim como a igualdade de oportunidades, sem distinção de raça, classe ou crença, em prol da justiça social e da fraternidade humana, fundamentais para uma sociedade democrática (Saviani, 2007; Nagle, 2001).

As escolas normais da cidade do Rio de Janeiro refletiam de forma nítida o clima político, social e educacional da época. Durante os chamados “anos dourados”, especialmente entre as décadas de 1940 e 1950, consolidou-se uma imagem de excelência intelectual e prestígio institucional em torno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nesse período, predominava uma cultura acadêmica marcada pelo rigor disciplinar, pela valorização do conteúdo erudito e por um currículo de forte inclinação humanista e enciclopédica, características que contrastavam com o projeto mais pragmático e experimentalista idealizado anteriormente por Anísio Teixeira para a Universidade do Distrito Federal.

Esse modelo de formação, mais voltado para o academicismo do que para a pedagogia ativa, baseava-se em uma concepção meritocrática e elitista do saber. A excelência educacional era aferida pelo desempenho escolar, pelo domínio dos

conteúdos e pela conduta exemplar, reiterando um ethos normativo que associava a docência à abnegação, ao esforço contínuo e à internalização de uma ética de autocontrole. As alunas tinham consciência das exigências impostas pela instituição e reconheciam que somente obteriam o tão almejado diploma se estivessem dispostas a “trabalhar, estudar e ser disciplinadas”, como registrou uma normalista da época (Guaraciaba, 1948, p. 3). A percepção de que “a instrução é intensiva”, ministrada por “professores competentes e com recursos completos e eficientes”, reforçava o lugar de destaque ocupado pelo Instituto, que se projetava como “um dos melhores, senão o melhor, de seu tipo”.

A construção dessa identidade institucional de excelência também se apoiava no prestígio social dos professores, muitos deles intelectuais reconhecidos nos círculos educacionais e culturais do período. A figura do professor da Escola Normal, especialmente no Instituto de Educação, era associada a um ideal de autoridade intelectual e moral, capaz de formar não apenas técnicas de ensino, mas também formar o “caráter” das futuras educadoras. Como aponta Gondra (2000), a docência normalista estava impregnada de um discurso civilizatório e regenerador, que atribuía à mulher-professora a missão de modernizar a infância e moralizar a sociedade.

Esse cenário de valorização institucional, disciplinamento e consagração simbólica da Escola Normal contribuiu para a constituição de uma identidade profissional orgulhosa e fortemente vinculada à ideia de serviço público e ascensão social por meio do magistério. A busca por um diploma não era apenas um ato educativo, mas um projeto de vida, carregado de significados afetivos, familiares e sociais.

O processo de admissão ao Instituto representava uma barreira imensa a ser superada. Para as adolescentes, principalmente das classes médias, o sucesso na entrada era a realização de um sonho, proporcionando o acesso a uma instituição que não apenas simbolizava, mas também prometia excelência e prestígio profissional (Martins, 2007). O ritual de seleção era complexo: as alunas eram preparadas em cursos preparatórios ou por professoras particulares e precisavam possuir atributos físicos especiais, já que eram submetidas a rigorosos exames de saúde realizados pela equipe

médica da instituição. Esses procedimentos para admissão se tornaram uma tradição desde a reforma de Fernando de Azevedo, no final da década de 1920.

As provas de ingresso, especialmente as de português e matemática, eram fonte de grande apreensão. Passar por elas dava às candidatas uma sensação de terem alcançado algo inatingível, quase mágico. Durante sua gestão como diretor do Instituto de Educação, em 1947, Mário da Veiga Cabral relata que 3.000 candidatas participaram do concurso de ingresso ao Instituto, mas apenas 418 foram aprovadas. Na Escola Normal Carmela Dutra, então subordinada ao Instituto de Educação, das 536 candidatas inscritas, nenhuma foi aprovada, o que levou à abertura de um novo concurso, no qual apenas 30 candidatas foram aprovadas. Em 1953, o número de candidatas aumentou para 4.000, enquanto havia apenas 250 vagas disponíveis para os dois cursos: ginásial e normal. Diante da grande procura, o diretor do Instituto, João Baptista de Mello e Souza, permitiu a matrícula de mais 90 alunas no curso normal e 640 no ginásio, o que resultou em uma situação caótica no início do período letivo de 1953 (Lima, 2015).

A valorização e a procura pelo curso de magistério primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, durante os chamados "anos dourados", derivavam de fatores que transcendiam a já consolidada fama de excelência do curso. Desde a reforma conduzida por Fernando de Azevedo, o Instituto passou a ser compreendido como o principal centro difusor da cultura pedagógica nacional, funcionando como um polo de irradiação de práticas, discursos e modelos de formação docente que se projetavam para além dos limites da então capital federal (Gondra, 2000; Saviani, 2007). Nesse sentido, o Instituto não apenas formava professores, mas também legitimava um determinado ideal de magistério público, associado à disciplina, à moral cívica e à competência técnica.

Essa centralidade do Instituto como referência nacional na formação de professores primários era reforçada por um conjunto de condições socioprofissionais que tornavam a carreira docente particularmente atraente para as mulheres. Como destacam Rago (1991) e Perrot (1994), o magistério constituiu uma das primeiras profissões socialmente aceitas para mulheres na modernidade, permitindo sua inserção no mercado de trabalho formal com certo prestígio e relativa autonomia. No caso

brasileiro, a profissão de professora primária assegurava não apenas um lugar social respeitável, mas também garantia de estabilidade no serviço público, uma remuneração significativa e a possibilidade de ascensão simbólica e econômica. No contexto da década de 1940, ser admitida no Instituto significava, para muitas jovens, acessar um dos poucos caminhos viáveis para a construção de um futuro autônomo e respeitado.

Assim, conquistar uma vaga no Instituto de Educação do Rio de Janeiro representava mais do que obter uma formação técnica: era alcançar a promessa de estabilidade, prestígio e inserção em um ambiente escolar reconhecido como referência. O Instituto funcionava como uma espécie de “marca de origem” do bom magistério, reproduzindo e renovando a cultura pedagógica nacional. A posição ocupada por suas ex-alunas nas redes públicas de ensino e a visibilidade de seus professores nos debates educacionais da época consolidavam sua condição de escola formadora por excelência, tanto do ponto de vista institucional quanto simbólico (Nóvoa, 1992; Gondra, 2000).

### 3.3.1

#### **Entre o prescrito e o vivido: identidade docente e cultura escolar feminina**

O processo de feminização do magistério no Brasil, iniciado ainda no século XIX, consolidou-se nas primeiras décadas do século XX, quando as mulheres passaram a compor a maioria do corpo docente nas séries iniciais. Esse fenômeno, no entanto, vai além de uma simples alteração na composição de gênero dos professores. Como ressaltam estudiosas como Diana Vidal e Marília Carvalho (2001), a feminização do magistério trouxe consigo novas atribuições e significados para a docência, especialmente em relação às expectativas sociais sobre a mulher.

De acordo com Vidal e Carvalho (2001 p.37):

A frequência era quase que exclusivamente feminina, incentivada pelo Departamento de Educação. A restrição da matrícula masculina a 10% do total de aprovados consta no artigo 60, do decreto 5.000, de 11/07/1934. Apesar de não ser formalmente vetada a matrícula aos rapazes, pode-se afirmar que, na prática, o público da escola normal era quase que exclusivamente feminino e, apesar de não ser formalmente vetado, caiu para um único registro o ingresso masculino, em 1935. No entanto esse rapaz abandonou a escola.

No contexto do Instituto de Educação, o magistério foi concebido como uma extensão das habilidades tidas como inerentes às mulheres, como o cuidado e a educação dos filhos. A maternidade e a docência eram vistas como papéis complementares, reforçando a ideia de que a professora das séries iniciais deveria atuar como uma figura materna para seus alunos. Tal perspectiva está presente nos discursos da época, que frequentemente associavam à mulher o papel de regeneradora da sociedade. A figura da professora, então, se constituía não apenas como educadora, mas também como um agente moral e social, responsável pela formação do caráter infantil e, por extensão, do futuro da nação (Rago, 1991; Perrot, 1994).

O conceito de gênero, tal como formulado por estudiosos como Joan Scott (1990), permite que observemos como as identidades docentes femininas foram moldadas por um conjunto de normas sociais e culturais que associavam a mulher a certos comportamentos e papéis. Nesse sentido, o Instituto de Educação não era apenas uma instituição de formação técnica, mas também um espaço de produção e reforço das identidades de gênero. As normalistas não eram simplesmente preparadas para ensinar, mas para incorporar e perpetuar valores sociais que reforçavam a divisão sexual do trabalho e a hierarquia entre os sexos.

As práticas educacionais no Instituto refletiam essas expectativas sociais. A mulher, como professora, deveria desempenhar seu papel com abnegação e dedicação, características associadas à feminilidade. Conforme aponta Michael Apple (1995), a associação entre o magistério e o "cuidado", tradicionalmente visto como uma função feminina, reforçou a ideia de que a docência era um trabalho menos qualificado, em comparação com outras profissões dominadas por homens.

No entanto, ao mesmo tempo em que essas práticas reforçavam estereótipos de gênero, também abriam novas possibilidades para as mulheres. O ingresso no magistério representava uma oportunidade de ascensão social e de inserção em uma esfera pública que, até então, lhes era amplamente negada. O trabalho docente, embora visto como uma extensão do papel doméstico, permitia às mulheres uma certa autonomia financeira e prestígio social.

A constituição da identidade da mulher educadora, conforme abordada por Michel Foucault (1993), pode ser compreendida como um processo de subjetivação

que envolve não apenas as normas sociais, mas também as práticas discursivas e institucionais. O magistério, enquanto prática social, estava inserido em um complexo de relações de poder que moldavam o comportamento e as expectativas das normalistas. Essas mulheres não apenas se conformavam às normas impostas, mas também encontravam maneiras de resistir e reinterpretar essas normas.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro funcionava como um espaço ambivalente e contraditório: ao mesmo tempo em que reforçava os papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres, como a docilidade, a maternidade e o cuidado, também abria possibilidades concretas de inserção profissional, intelectual e social. Esse duplo movimento evidencia, conforme propõe Claude Dubar (2005), que as identidades não são herdadas de modo direto, mas construídas ao longo da trajetória dos sujeitos, a partir da interação entre as categorias sociais herdadas, as instituições que produzem significações e os sentidos que os próprios sujeitos constroem sobre si mesmos.

Nesse processo de formação identitária, as normalistas se encontravam em constante negociação entre os papéis socialmente prescritos e suas aspirações de reconhecimento, autonomia e pertencimento a uma categoria profissional legítima. O Instituto não apenas instruía, mas também moldava comportamentos, sensibilidades e visões de mundo, através de práticas pedagógicas e dispositivos simbólicos que visavam formar a “boa professora”, disciplinada, moralmente exemplar e comprometida com o serviço público.

Para compreender a forma como essas jovens se percebiam e eram percebidas socialmente, torna-se fundamental recorrer à noção de representações, tal como formulada por Roger Chartier (1990), que entende as representações não como simples reflexos da realidade, mas como construções sociais ativamente elaboradas por diferentes grupos para dar sentido às suas práticas e posições no mundo. No caso das normalistas, essas representações envolviam tanto os discursos públicos que exaltavam o papel civilizador da professora quanto as práticas institucionais que reforçavam os códigos de conduta, as hierarquias de gênero e os símbolos de distinção.

Dubar (2005) destaca ainda que as identidades sociais se formam por meio de processos que combinam elementos biográficos e relacionais. No caso das normalistas,

as experiências vividas no Instituto de Educação, marcado por uma rotina escolar intensa, pela valorização da disciplina e por um corpo docente de prestígio, permitiam que as alunas não apenas internalizassem valores institucionais, mas também ressignificassem seu lugar como mulheres e como futuras profissionais da educação.

Embora a formação docente estivesse atravessada por discursos que vinculavam o magistério ao ideal feminino da maternidade e do cuidado, ela também se afirmava como um dos poucos caminhos disponíveis às mulheres para alcançar mobilidade social e reconhecimento público. Nesse sentido, a feminização do magistério durante o período entre 1930 e 1945 trouxe ambivalências: ao mesmo tempo que reafirmava certos estereótipos de gênero, abria espaços de afirmação identitária e de protagonismo social.

O estudo dessas representações e práticas nos permite, portanto, desnaturalizar o que se entende por “ser professora”. À luz da categoria de gênero e do pensamento de autores como Chartier e Dubar, a formação docente no Instituto de Educação pode ser lida como um campo de disputas simbólicas, onde as normalistas não apenas eram moldadas por discursos e instituições, mas também agiam, resistiam e transformavam o espaço social ao qual pertenciam. Assim, elas se constituíam simultaneamente como produtos de um sistema normativo e como agentes de sua própria trajetória, negociando suas posições entre dominação e emancipação.

### 3.4

#### **As normalistas nas páginas das revistas: religiosidade, vocação e renovação**

Ao identificarmos o Instituto de Educação como uma instituição central na formação de futuras professoras, buscamos as diversas vozes que constroem representações desses sujeitos, a fim de demonstrar que tais representações, ao mesmo tempo em que constituem e transformam essas professoras, são também moldadas e transformadas pela ação histórica e social das próprias educandas. Como ponto central deste estudo, elegemos os impressos produzidos no Instituto de Educação como uma fonte rica de discursos e práticas, capazes de nos fornecer uma compreensão mais profunda sobre a realidade educacional da época e as representações construídas em torno das normalistas. Como ressalta Nóvoa:

É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia (NÓVOA, 1997, p.31).

Percebemos que os impressos na área educacional têm ganhado destaque nas pesquisas sobre a história da cultura escolar, sendo vistos como instrumentos fundamentais para entender as práticas e discursos que marcaram determinadas épocas. De acordo com Bastos e Catani (1997), a análise das revistas de ensino permite acessar diversas dimensões da vida escolar e da organização do espaço profissional dos educadores. Nóvoa (1997), por sua vez, sugere que a análise da imprensa educacional possibilita compreender discursos que refletem tanto a realidade macro do sistema educacional quanto as experiências concretas no plano micro, expondo as situações presentes e os desejos em relação ao futuro da educação.

Entendemos que as práticas sociais são permeadas por relações de poder, que influenciam a emergência de determinados temas e o silenciamento de outros, o que nos leva a relativizar a compreensão dos elementos que constituem a identidade de um grupo, neste caso, a futura professora e suas representações. Definimos, assim, as representações enquanto práticas culturais, nas quais os agentes ocupam posições específicas, moldando e sendo moldados por essas representações. As percepções do social, portanto, não são neutras, pois produzem estratégias e práticas que buscam impor certa autoridade sobre outras.

Ao eleger as revistas produzidas pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro como fontes principais de análise, nosso objetivo é investigar como essas publicações funcionam como instâncias formativas. Nelas, encontramos ideias que reforçam características específicas do pensar e do fazer docente, elementos que ajudaram a construir uma identidade cultural própria daquela instituição e das futuras professoras que ali se formavam.

Nas páginas das revistas, delineia-se uma imagem da professora, ora ligada ao cumprimento cívico e missionário de seu papel social, ora associada ao modelo moderno de mulher professora, destacando-se a profissionalização e a formação

científica. Essas ideias, apesar de aparentemente divergentes, se complementam na configuração do bom exercício do magistério.

As revistas de ensino e a imprensa especializada, como vemos nesta tese, constituem uma ferramenta fundamental para captar a multiplicidade de situações vividas no espaço-tempo educativo. Segundo Maria Helena Bastos e Denice Catani, há pelo menos duas formas pelas quais as revistas de ensino contribuem para os estudos histórico-educacionais:

As revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para apreensão de modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Além disso, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida da imprensa periódica educacional permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na elaboração dos discursos que visam a instaurar práticas exemplares (BASTOS E CATANI, 1997, p.7).

Ao desenvolvermos nosso estudo sobre as representações da futura professora, baseamo-nos na análise documental das revistas *Instituto*, *Normalista* e *Tangará*, considerando-as como núcleos de informação cruciais para a compreensão dos discursos e práticas que moldaram a formação docente no Instituto de Educação. Esses impressos não só representam, como também instituíam as práticas de formação.

Diante da relevância dessas fontes, é importante ressaltar que as características materiais dos exemplares disponíveis nos fornecem um acervo inestimável para a história das práticas de produção textual. McKenzie, em seu trabalho apropriado por Roger Chartier (2002), destaca que o estudo dos textos em sua forma original é essencial, pois a alteração dessa forma pode comprometer a compreensão completa do material pelo leitor. Nesse sentido, sempre que possível, optamos por acessar os textos em suas formas originais, respeitando as limitações de conservação e disponibilidade dos materiais.

Nosso acesso ao acervo da Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB), permitiu a seleção das revistas e a definição de um recorte temporal que abrangeu diferentes contextos históricos, incluindo o período do Estado Novo e o início da redemocratização no Brasil. Esse recorte temporal nos possibilitou uma análise das

continuidades e rupturas nas representações das futuras professoras, sempre em uma perspectiva sócio-histórica.

Em resumo, as revistas, mantidas em um estado razoável de conservação, tornaram-se uma fonte fundamental para nosso estudo, permitindo o contato direto com as práticas discursivas originais do Instituto de Educação. A análise dessas publicações nos oferece uma visão mais detalhada das estratégias e discursos que formaram as professoras e moldaram o campo educacional naquele período.

### 3.4.1

#### **A Revista Instituto e a Convergência entre Discurso Cívico-Militar e Religioso na Formação de Professoras no Estado Novo**

A revista *Instituto*, publicada pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nos oferece uma rica fonte documental para o estudo da interseção entre o discurso cívico-militar e os valores religiosos que permeavam a formação de professoras no Brasil durante o período do Estado Novo (1937-1945). Este periódico não apenas reflete o ideário político da época, fortemente vinculado ao governo de Getúlio Vargas, mas também revela as práticas e representações que visavam moldar a identidade das futuras educadoras em um contexto de nacionalismo exaltado e disciplinar.

Nas páginas da revista é possível observar a forte presença de um discurso cívico-religioso que articula valores patrióticos com a doutrina católica, algo que não surpreende, considerando a proximidade entre a Igreja Católica e o governo Vargas na época. A colaboração entre Estado e Igreja foi estratégica na construção de um projeto de nação que promovia, de forma interdependente, a moralidade cristã e o dever cívico. No Instituto de Educação, essa convergência se manifestava de maneira clara tanto nos textos quanto nas imagens, nas quais símbolos religiosos e cívicos eram frequentemente entrelaçados.

A capa da revista (Figura 1), por exemplo, evidencia essa articulação simbólica. A imagem das normalistas perfiladas em cerimônia de hasteamento da bandeira, com os uniformes de gala e as bandeiras do Brasil e do Instituto de Educação entrelaçadas, não apenas reflete o viés cívico do período, mas também reforça a ideia de pertencimento a uma instituição comprometida com o ideal de nacionalidade. Esse visual remete a um ethos disciplinar e formador que caracterizava o ambiente escolar

daquele tempo, onde a educação era vista como um instrumento central para a construção de uma identidade nacional coesa.



Figura1: Capa da revista O Instituto, 1941.

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira

Durante o Estado Novo, a educação foi instrumentalizada como parte de um projeto político maior de controle social e construção da Nação. O discurso oficial do governo Vargas, amplamente difundido nas escolas, era permeado por uma exaltação ao patriotismo e à ordem, que visavam formar cidadãos obedientes e comprometidos com o progresso nacional. Na revista Instituto, essa retórica é evidente na cobertura de eventos como o Dia da Bandeira, uma celebração cívica que ganha destaque na publicação. Em um relato da solenidade de 1941, a equipe de redação expressa o fervor patriótico que a ocasião despertou:

Foi uma solenidade que calou, profundamente, no coração de todos que tiveram a ventura de presenciá-la, pois serviu para demonstrar a quão alto se elevam os nossos sentimentos patrióticos, nesta fase de momentos tão trágicos para o mundo. Homenageando a Bandeira do Brasil, símbolo sagrado desta terra abençoada por Deus, sentimos dentro em nosso peito, pulsar mais fortemente, um desejo intenso e sincero de elevar até os píncaros da glória esta Pátria que tanto adoramos (INSTITUTO, 1941, p.14).

Esse relato não apenas exalta a nação, mas também a associa diretamente à religiosidade, ao destacar o Brasil como uma “terra abençoada por Deus”. Tal combinação de valores patrióticos e religiosos era uma característica fundamental da época, utilizada para legitimar o regime e consolidar o controle ideológico sobre a população, especialmente os jovens em formação.

Além dos textos, a revista utiliza imagens para reforçar os valores cívicos e patrióticos do período. Em várias edições, fotos de cidades brasileiras, como Rio de Janeiro e São Paulo, e de suas obras arquitetônicas são apresentadas sob o título “Nosso Brasil”, com o objetivo de enaltecer as riquezas e a grandeza geográfica do país. Tais imagens buscavam criar uma conexão simbólica entre a magnitude física do Brasil e seu destino grandioso, reforçando o sentimento de orgulho nacional.

Outro aspecto relevante da revista é a ausência de propaganda comercial, o que reflete seu caráter institucional e a função de representar o Instituto de Educação como um espaço de formação alinhado aos valores governistas. A publicação é, em muitos sentidos, um órgão de difusão das ideias de unidade e disciplina, centrais no projeto de construção da nação promovido pelo governo Vargas.

A revista também presta homenagens a figuras importantes do cenário político e educacional, como o Secretário Geral de Educação e Cultura, Coronel Pio Borges, e o diretor do Instituto, Coronel Artur Rodrigues Tito. Essas homenagens eram acompanhadas de fotos em ordem hierárquica, enfatizando a posição de poder dos homenageados. O papel do coronel Tito, em particular, é destacado em várias ocasiões, sempre associado à disciplina e ao progresso da instituição:

Não podemos calar a nossa gratidão ao Diretor desta casa, coronel Artur Rodrigues Tito, que recebeu a ideia com o caloroso apoio que nunca recusa as boas iniciativas. Guarda zeloso da disciplina e fator decisivo do progresso do Instituto, ele não esquece também que é nos irrequietos impulsos da mocidade que se estão forjando as personalidades que mais tarde têm de dirigir os destinos do Brasil (INSTITUTO, 1941, p.2).

Essa reverência às autoridades, especialmente militares, reflete a militarização da educação durante o Estado Novo, quando figuras ligadas ao exército ocupavam cargos de liderança em diversas esferas da vida pública, incluindo a educação. A revista *Instituto*, assim, cumpre o papel de legitimar essa estrutura de poder, ao associar o progresso educacional à disciplina militar e à obediência cívica.

A revista *Instituto* atuava, portanto, como um veículo de construção de uma identidade educacional e nacional, pautada pelos valores de disciplina, patriotismo e religiosidade. Ao refletir as diretrizes políticas do governo Vargas, a publicação contribuía para moldar a formação das futuras professoras dentro de um ideal de civilidade e dever cívico. O magistério, assim, era apresentado como uma profissão que transcendia o ensino de conteúdos escolares, envolvendo também a responsabilidade de formar cidadãos comprometidos com a nação.

Essa construção da identidade docente, veiculada pela revista, estava alinhada ao projeto de nacionalização do ensino, que visava uniformizar o pensamento e fortalecer o sentimento de pertencimento à pátria. A presença constante de símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, nas cerimônias descritas, bem como a valorização da ordem e da disciplina, revelam o esforço do Estado em controlar e direcionar a formação das novas gerações.

A revista *Instituto* é um documento valioso para o estudo da educação e das representações sociais no Brasil durante o Estado Novo. Por meio de suas páginas, podemos observar como a interseção entre o discurso cívico-militar e religioso foi utilizada para moldar a formação das futuras professoras, dentro de um projeto maior de construção da identidade nacional. O ideário patriótico, permeado pela moralidade cristã, era central na formação docente, sendo veiculado tanto por meio de textos quanto de imagens que exaltavam a grandeza do Brasil e a importância do papel das educadoras na consolidação desse projeto de nação.

A análise dessa revista nos permite compreender como o Instituto de Educação, como instituição formadora, estava profundamente alinhado às políticas governistas, utilizando-se de estratégias simbólicas e discursivas para integrar suas alunas ao projeto nacionalista e autoritário do Estado Novo.

A edição da revista estava sob a responsabilidade do professor Júlio Nogueira, catedrático de Literatura, que, em 1941, orientava a produção realizada pelos alunos da 6ª série. Essa composição da equipe editorial demonstra a complexidade do ambiente escolar, em que, apesar da predominância feminina no corpo discente, o controle das instâncias de poder e a produção de discursos ainda estavam em grande medida nas mãos de homens.

A revista, como principal veículo de comunicação do Instituto de Educação, tinha o objetivo de registrar e divulgar os eventos culturais, pedagógicos e as atividades educacionais desenvolvidas na instituição. Na mensagem introdutória, observa-se um discurso que promove a ideia de unidade entre os alunos do Instituto, associando tradição e seriedade como características essenciais da instituição. Este discurso constrói uma representação estudantil que enfatiza uma identidade de distinção e seletividade:

Esta revista não é a primeira tentativa que se faz, portas adentro da antiga Escola Normal, de tão respeitáveis tradições, e do suntuoso Instituto de hoje: é a última, porque será a definitiva. Ela viverá, dizemo-lo com a mais grata das convicções, porque aos colegas que nos sucederem transmitiremos este precioso legado intelectual, que há de ser o arquivo das atividades mentais da classe. Ela será a voz de todo este modelar estabelecimento, onde vimos formando o nosso espírito e será uma forma de coordenação das várias escolas que aqui se reúnem, porque todas se aquecem ao calor do mesmo entusiasmo, do mesmo anelo, que é contribuir para elevar cada vez mais o lar espiritual em que vivemos como uma só família (INSTITUTO, 1941, p. 2).

Ao longo dos 26 artigos analisados, são abordadas temáticas que exaltam valores como a Pátria e a figura de Getúlio Vargas, a Família, o Instituto de Educação e a função docente, evidenciadas em textos como “Palavras de Apresentação e de Fé”, “Getúlio Vargas”, “Culto à Pátria”, “O hino do Instituto de Educação”, “A família e a defesa nacional”, “Às Normalistas”, “O dia da Bandeira”, “A vocês, professorandos de 1941” e “O dia do Mestre”. Heróis nacionais e figuras políticas de destaque, como Rui Barbosa e Manuel Luiz Osório, também são lembrados em artigos que ressaltam sua contribuição histórica.

A ênfase em figuras e eventos da História do Brasil, bem como a promoção do espírito patriótico, revela o peso desses elementos no período, caracterizado por uma sociedade em transformação, com urbanização e industrialização crescentes e o fortalecimento das classes populares no cenário político e social. Nesse contexto,

atribuía-se à educação escolar um papel fundamental na formação de sujeitos alinhados ao projeto de modernização nacional. O aspecto religioso complementa essa orientação, pois, segundo os valores do período, a moral católica, baseada em um corpo doutrinário estruturado, era vista como um fundamento que proporcionava ao jovem a estabilidade necessária para seu desenvolvimento social adequado.

Esse entendimento é evidenciado pela atuação do Centro Dom Vital<sup>22</sup>, uma instituição central no pensamento católico da época, que defendia que a construção da moral deveria ocorrer por meio da exaltação dos valores e exemplos presentes na história brasileira. Assim, os grandes feitos e figuras cívicas, destacados em diversos artigos da revista Instituto, são apresentados como modelos de bons cristãos, devotos a Deus e patriotas, reforçando a importância de virtudes consideradas essenciais à formação das futuras educadoras.

Observamos que grande parte das recomendações e prescrições ao longo das páginas da revista é direcionada à juventude, convocada para atuar na construção do Brasil, promovendo o sentimento de brasilidade, a fé cívica e o entusiasmo característico dessa fase da vida. Um exemplo claro dessa abordagem está no trecho a seguir, extraído do artigo Culto à Pátria:

Não poderia deixar de integrar o primeiro número de Instituto, não pelo valor literário, mas pelo civismo, estas linhas que escrevo a fim de incrementar o culto à Pátria. Não desejava dizer 'incrementar o culto à Pátria' porque ele não deve ser incrementado nem despertado, pois é um dever. É a Mãe pátria que nos dá tudo e nada nos pede. Diante de nós mesmos prometamos defendê-la com o mais ardoroso de nossos carinhos, com todas as nossas forças, nem que para isso seja preciso o sacrifício da própria vida, pois o Brasil é digno do esforço de seus filhos, porque se não é definitivamente forte em material, o é moralmente (INSTITUTO, 1941, p. 5).

O discurso observado orienta-se pela compreensão de que, caso a juventude deixe de conhecer e valorizar sua pátria e seu passado, poderá desviar-se do bom caminho. A exaltação desses valores configura um traço marcante dos textos presentes na revista, e está em consonância com os referenciais educativos defendidos pelo regime do Estado Novo. A ênfase na atuação docente modelar, combinada ao ideal de

---

<sup>22</sup> O Centro Dom Vital foi uma entidade cultural católica fundada em 1922, no Rio de Janeiro, por Jackson de Figueiredo. Inspirado pela encíclica *Rerum Novarum* (1891), o centro visava articular intelectuais católicos na defesa da doutrina social da Igreja e na promoção de um catolicismo militante em resposta ao avanço do liberalismo, do socialismo e do secularismo. Tornou-se um importante polo de pensamento católico no Brasil durante as décadas de 1920 a 1940, influenciando debates educacionais, políticos e culturais.

uma missão cívico-patriótica, manifesta-se em diversos artigos analisados. A seguir, reproduzimos alguns trechos que demonstram essa convergência discursiva, o primeiro redigido pelos alunos responsáveis pela revista e o segundo por um professor, ilustrando a semelhança de estilo e propósitos:

Não ignoramos as dificuldades da jornada que hoje empreendemos; (...); mas uma chama sagrada nos acende o peito, neste momento de efervescência nacional. Numa época em que todos se organizam, em que todos ocupam na sociedade o posto devido nessa cruzada em prol do progresso do Brasil, a mocidade do Instituto não pode ficar inerte, sem tomar parte nesse concerto patriótico. (...) Elevando seus pensamentos a Deus, para que tome sob sua altíssima proteção os esforços desses jovens, que só aspiram a grandeza do Brasil (INSTITUTO, 1941, p. 2).

Confiantes em vossas próprias forças morais, prosseguir sem desfalecimento na promissora estrada do porvir, vigilantes atentos, destemidos e conscientes. E seja o hino da pátria gloriosa a oração singela, comovidamente recitada em coro pelas novas gerações. Bem unidas e fortes, lançando bem fundo, à sombra do lábaro sagrado, os alicerces indestrutíveis de um Brasil imortal (INSTITUTO, 1941, p. 10).

Essas estratégias discursivas, que integram o discurso cívico-militar a elementos religiosos, caracterizam o tom dos textos presentes na revista. A estreita relação entre o regime do Estado Novo e a Igreja Católica, conforme já mencionado, ajuda a entender a presença e influência desse tipo de discurso em uma instituição pública voltada para a formação de professores. Esses textos não apenas promovem a fé cívica, mas também destacam o papel da juventude na edificação de um projeto de nação que harmonizava valores patrióticos e religiosos, alinhados aos ideais do governo Vargas.

Ao da pesquisa realizada em todas as revistas encontradas, identificamos repetidas vezes o uso de estratégias de controle e orientação da leitura, que se manifestam através de aspectos como a pontuação e marcas de oralidade. Observa-se uma narrativa característica, voltada para evocar um leitor específico, com o objetivo de estabelecer uma relação de proximidade e influência. Essa intenção é evidente nos chamados diretos presentes nos títulos dos textos, como “A você bacharelado”, “Às Normalistas” e “A vocês professorandos de 1941”, que indicam um destinatário definido e reforçam o caráter direcionado da mensagem.

Além disso, o uso frequente de sinais de exclamação e reticências atua como uma estratégia de escrita que sugere uma oralidade íntima, em que o leitor é levado a “ouvir” silenciosamente o que parece ser dito em voz alta, como analisado por Chartier

(2002). Essa técnica de pontuação contribui para criar um tom pessoal e de proximidade, intensificando a conexão entre o texto e o leitor, ao mesmo tempo que reforça o papel da leitura como um ato individual, porém influenciado por uma retórica envolvente.

A revista *Instituto* pode ser compreendida como um suporte privilegiado para a transmissão de um ideário alinhado a um projeto político-educacional que, com caráter estratégico, visava contribuir para a internalização de práticas e discursos de formação docente em sintonia com o ambiente político do Estado Novo. A leitura dos artigos revela dispositivos de controle que se propagam nas camadas discursivas presentes na revista, originados de diferentes sujeitos enunciadoreis.

É importante destacar, contudo, que, considerando o número limitado de professores e alunos mencionados na revista e o fato de esta ter sido uma edição única, não é possível afirmar que todo o corpo docente e discente do Instituto de Educação estivesse efetivamente engajado nas propostas formativas que exaltavam o caráter cívico-nacionalista da política varguista. Da mesma forma, o destaque conferido aos aspectos cívicos e patrióticos nos artigos não implica necessariamente uma unidade em torno desse ideário, sendo preciso relativizar a adesão ao projeto nacionalista promovido pelo regime.

### 3.4.2

#### **Revista A Normalista: "um repositório de elementos que concorrerão para o histórico desta grande casa de ensino"**

As alunas do Instituto de Educação, sem que se argua diferença entre cursos, o fundamental e o normal, agrupam-se fraternalmente, cerrando fileiras, para levarem a cabo o que de há muito ideavam: — terem um órgão próprio, publicarem uma revista. No Instituto tôdas são iguais ou são uma só, se tôdas aspiram a um mesmo e só destino (NORMALISTA, 1948, p.1).

Ao folhear as páginas das edições da revista *Normalista* que encontramos no CMEB, encontramos a percepção das alunas sobre o Instituto de Educação. No trecho acima, extraído da edição inaugural da revista, publicada em 1948 como a primeira revista a circular após a edição de Instituto, a autora, uma aluna do curso normal, revela em sua escrita traços que refletem a continuidade e a permanência dos discursos sobre o privilégio em ser aluna do Instituto. Esse primeiro exemplar de *Normalista* parece estabelecer o tom das edições subsequentes, demonstrando uma forte conexão com a

revista predecessora, Instituto, e indicando a continuidade de ideais e representações sobre as normalistas. Essa estratégia discursiva, ao que tudo indica, contribui para reforçar a ideia de que a simples menção das palavras "Instituto" e "Normalista" seria suficiente para representar um conjunto de significados amplamente compartilhados por um grupo social específico, dada a força simbólica que essas denominações evocavam, conforme Roger Chartier:

O “mundo do texto” é um mundo de objetos e de performances cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido. Deve considerar paralelamente que “o mundo do leitor” é sempre aquele da “comunidade de interpretação” à qual ele pertence e que é definida por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses (2003, p.258).

A capa da primeira edição traz como imagem a suntuosa fachada do prédio do Instituto de Educação, um marco na arquitetura escolar por sua grandiosidade e localização, na Rua Mariz e Barros. Um símbolo do prestígio e diferenciação dessas alunas frente as normalistas de outras escolas. A capa da edição de 1949 traz um grupo de alunas com seu marcante uniforme.

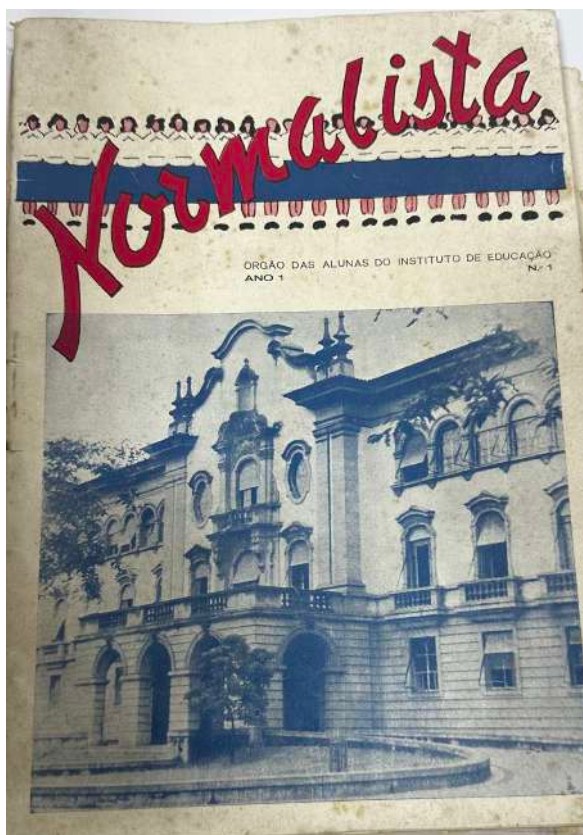


Figura 2: Capa da revista Normalista, 1948.  
Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira.



Figura 3: Capa da revista Normalista, 1949.

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira.

Ao avançarmos na leitura das revistas, identificamos características recorrentes nos textos que refletem o espírito da instituição como um todo, sugerindo uma unidade nos enunciados, como se os diversos cursos oferecidos expressassem a voz de uma única escola, com as alunas do curso normal como principais porta-vozes. A ideia de distinção surge repetidamente, um traço marcante na construção da identidade coletiva de um grupo específico. Nesse sentido, e em consonância com Guacira Louro:

Torna-se difícil pensar sobre a escola sem que se considere, articuladamente, todos os dispositivos, arranjos, técnicas ou procedimentos e sem que se perceba como agem sobre todos os sujeitos e, em especial, sobre estudantes e mestres. Para construí-los dessa forma – para dar a esses sujeitos o sentido de pertencimento à instituição – ela terá de distingui-los dos outros, daqueles que estão fora de seus muros (LOURO, 1997, p. 91).

O ingresso ao Instituto de Educação envolvia um rigoroso processo seletivo, onde provas, especialmente de matemática, eram vistas com grande apreensão. Um trecho da primeira edição da revista ilustra bem essa dimensão de desejo e pertencimento, além dos desafios enfrentados pelas jovens aspirantes para ingressar nessa renomada instituição de formação docente.

A você coleguinha que, durante os anos anteriores ao seu ingresso neste educandário, seguia com os olhos admirados as normalistas que se cruzavam nas ruas, achando que

ficaria muito bem dentro daquele uniforme (...) Você venceu. Submeteu-se ao muito famoso concurso de admissão; passou em Matemática (imaginem: em M-A-T-E-M-Á-T-I-C-A!) enfrentou as bancas orais tremendo de medo, mas... a sensação, ao ter seu nome entre as candidatas aprovadas, valeu por tudo. Indescritível não é verdade? Se no final das contas conseguiu usar o nosso uniforme com a “lagartixa no pulso foi porque estudou; mereceu, portanto, a recompensa suprema: tornar-se aluna do Instituto! (NORMALISTA, 1948, p.3).

Ainda sobre o exame de admissão, na edição de agosto de 1953, logo na primeira página o texto de uma aluna faz menção ao grande número de concorrentes as vagas do Instituto.

Para 250 vagas anunciadas nos dois cursos inscreveram-se mais de quatro mil candidatas! Em verdade, diretores, professores e funcionários administrativos realizaram prodígios para que a chamada "Batalha do Instituto", isto é, — os exames de admissão— não se prolongassem até junho ou julho... Em certo dia de provas escritas havia trabalhos de exames em setenta e sete salas! Cremos ter sido um "record", pois não temos notícia de que em parte alguma do Brasil tamanha legião de candidatas afluísse no mesmo momento a um estabelecimento de ensino (NORMALISTA, 1953, p.1).

No que diz respeito a organização da revista *Normalista*, ela é apresentada como um veículo das alunas do Instituto de Educação, a revista atuava como um canal das atividades do Grêmio Cultural Rui Barbosa, dedicado a divulgar eventos acadêmicos e culturais promovidos pela instituição. A importância dos grêmios nos espaços educativos da época é notável, pois suas ações concentravam-se em atividades culturais, frequentemente veiculadas em impressos e, em especial, nas revistas escolares.

Nas edições de 1948 e 1949, as notas de agradecimento destacam-se, revelando as parcerias que viabilizaram as publicações e atividades extraclasse. Essas práticas constituíam um elemento fundamental no processo formativo e profissional das alunas, conforme ilustra o seguinte trecho redigido pela equipe editorial sobre uma excursão à Universidade Rural:

O programa das excursões organizadas pelo nosso incansável Professor Sussekind de Mendonça encerrou o mês de maio último com um passeio que deixou ‘água na boca’ das alunas (...) De trem até Campo Grande, fomos inspecionando os lugares onde, se as Metodologias permitirem, serviremos brevemente como professoras (...) Continuando a visita, percorremos, na medida do possível, quase todas as dependências da Universidade: O ginásio, o confortável cinema, os gabinetes de Química, Física, Botânica, Fito-Patologia, Zoologia e Sericultura. Interessante também é a notável semelhança entre a fachada principal da Universidade e o nosso Instituto. Modernamente instalados todos os edifícios, têm pátios internos lindamente ajardinados, onde há pequenos lagos e bonitos repuxos (NORMALISTA, 1948, p. 40).

Esse relato oferece importantes elementos para refletirmos sobre as relações do Instituto com outras instituições de formação acadêmica. Destaca-se a observação das futuras professoras sobre os bairros mais distantes do Rio de Janeiro, locais em que provavelmente exercitariam a docência no magistério público após a conclusão do curso normal. Além disso, a menção à arquitetura da universidade, caracterizada pelo estilo neocolonial, evidencia uma familiaridade das alunas com o patrimônio material de seu próprio Instituto, ressaltando o valor atribuído ao tema arquitetônico como parte da identidade institucional.

As relações entre o cenário político e a vida escolar permaneciam intensas e intrinsecamente ligadas. Em relação à continuidade das orientações escolanovistas, encontramos um artigo de autoria da professora Iva Bosnow, titular da cadeira de Psicologia, intitulado “Educação” e publicado na seção “A palavra do professor”. Este artigo ilustra a presença desses referenciais na instituição ao final da década de 1940:

O nosso século, a par de outras importantíssimas transformações assistiu ao aparecimento de uma nova Filosofia da Educação influenciada predominantemente, pelas conquistas científicas na Biologia, Psicologia e Sociologia, e, a qual recebeu o nome de ‘Escola Nova’. Melhor seria dizer Escola renovada. Este movimento foi geral, isto é, comum a vários países e consiste numa profunda revisão e reestruturação dos objetivos, métodos e princípios da educação, portanto a utilização de novos meios e a demarcação de novos fins (NORMALISTA, 1948, p.16).

É relevante destacar o histórico da professora Iva, integrante da primeira turma formada pela Escola de Professores na década de 1930 e docente da instituição desde o início dos anos 1940. Sua trajetória como normalista coincide com o período de concepção do Instituto, consolidado como um centro de referência do movimento de educação renovada, e abrange o momento político subsequente, marcado pelo autoritarismo, ao qual ela se refere como “a longa noite de confusão”.

O trabalho de Sonia Lopes oferece valiosas indicações para a compreensão desse período:

O período mediado entre 1945 e 1960 é quase sempre identificado como a fase áurea da formação docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, constatando-se nessa época uma verdadeira efervescência cultural com o reaparecimento das edições dos Arquivos, a revista de alunas Normalista e uma efetiva atuação do Grêmio Ruy Barbosa orquestrando atividades culturais como cinema e teatro. (...) O otimismo em relação ao regime democrático que ora se instalava no país justificava essas esperanças, levando a acreditar num retorno aos tempos iniciais em que seria possível imprimir um caráter científico e democrático no curso de formação de professores (LOPES, 2003, p.278).

As mudanças legislativas da década de 1940 contribuíram, contudo, para o esvaziamento do caráter profissionalizante da formação de professores do ensino primário, um princípio central para os reformadores da década de 1930. Essas reformas conferiram um caráter mais enciclopédico ao curso normal, como abordamos no início do capítulo, com um currículo cada vez mais superficial e fragmentado, devido ao aumento quantitativo de disciplinas distribuídas em três séries. Com as mudanças introduzidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, observou-se uma ênfase nas disciplinas humanísticas, diminuindo o foco no caráter profissional do curso de formação de professores primários. Essa direção contrariava o projeto idealizado por Anísio Teixeira, que promovia uma formação docente baseada em princípios científicos e profissionais, buscando fortalecer o preparo técnico e intelectual dos futuros professores.

Conforme avançamos na leitura dos artigos, observamos que a maioria das mensagens é direcionada às futuras professoras, abordando tanto aspectos acadêmico-culturais quanto dimensões profissionais. Esse direcionamento é evidente em títulos como “Normalista”, “Mensagem às novas normalistas”, “Por que serei Professora”, “No mundo da Normalista”, “A pedagogia em face do elemento feminino”, “A repórter Normalista” e “Levamos Saudades Colegas”.

Nos discursos que compõem as representações sobre a atividade docente, encontramos uma continuidade nas recomendações e orientações católicas, dirigidas à formação das normalistas. Um exemplo ilustrativo é o texto do Cardeal D. Jaime de Barros Câmara, então arcebispo do Rio de Janeiro, professor de metodologia de ensino do catecismo e colaborador da revista *Normalista*, cuja mensagem é significativa:

Realmente, o futuro de nossa pátria, e a felicidade de nosso futuro, está dependente, em grande parte, da orientação que a mocidade receber neste momento. Eis porque inimigos da Igreja e da Pátria porfiam em ganhar a juventude de hoje. (...) Oh! por que erradamente supondes que a mocidade é toda mais ou menos fraca? Olhai a da Ação Católica, a nossa Juventude Universitária (...) todos enfim que pelejam sob o lábaro do Cristo Rei, pertencem à Igreja Militante! (...) Corações ao alto, ainda é tempo mocidade! (NORMALISTA, 1948, p.36).

Esse pensamento recorrente nos textos publicados ao longo da década de 1940 ressalta o magistério como uma nobre missão, enfatizando o altruísmo necessário à professora. Essa perspectiva contribui para a compreensão do processo de construção

das representações das futuras professoras, especialmente no Instituto de Educação do Distrito Federal, um espaço de formação de referência no período.

Os discursos religiosos também se estendem à família, abordando as futuras professoras enquanto potenciais mães e esposas, integrando, assim, a educação formal e a atuação no lar. No artigo “Se você for chamada a constituir um santo lar”, o autor orienta as jovens sobre as qualidades e comportamentos necessários para a harmonia na vida conjugal: “Quem quiser uma vida feliz no lar deve cuidar-se de vencer-se e dominar-se. As tendências inferiores têm que ser superadas. Nisto consiste a educação. Vamos dizer tudo numa palavra cristã: Aprendam a humildade, fonte de todos estes bens” (Normalista, 1948, p.36).

Tal trecho aponta para a circulação de impressos de orientação católica explícita dentro do Instituto, enfatizando o papel educativo da mulher tanto na família quanto na sociedade. Nesse contexto, a professora e/ou futura mãe era entendida como fundamental para o fortalecimento dos valores cristãos e patrióticos, como discutido por Louro:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. (LOURO, 1997, p.96).

Em grande parte dos textos analisados, observa-se um discurso formador que alterna entre o elogio à figura da Mestra e a exaltação de seu sacrifício e abnegação. Se a missão da professora é “sacrificar-se em prol da infância; é ter nas mãos os destinos da Pátria, é instruir, é educar!” e “ver em cada aluno, um verdadeiro filho”, é compreensível que as orientações incitem a disciplina e a devoção. Os textos se valem de estratégias de exaltação que, ao mesmo tempo em que louvam a professora, a orientam no sentido de que ela se torne digna de tais louvores.

A associação do magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina está ancorada em explicações históricas e culturais que relacionam a capacidade biológica da mulher de gerar filhos com a “função materna” de cuidar e educar crianças. Essa conexão é frequentemente entendida como uma extensão natural da feminilidade, vinculando a mulher à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância.

Dessa forma, a docência seria apresentada como uma expressão legítima e inevitável de seu suposto “dom” ou “vocação”.

No Brasil, entretanto, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se estabeleceu de forma imediata. Durante o período colonial, os portugueses trouxeram modelos de comportamento e dominação patriarcais típicos da cultura ocidental judaico-cristã, que foram gradativamente adaptados e reforçados pelo sistema capitalista em expansão. Nesse contexto, a sociedade patriarcal estruturava-se de maneira a subordinar as mulheres aos homens, seja ao pai, ao marido ou às normas estabelecidas por eles (Freitas, 2000).

Esse sistema patriarcal restringia a atuação feminina à esfera privada, confinando-a ao espaço doméstico e limitando sua participação pública às atividades da igreja. Como consequência, a mulher foi relegada à condição de reprodutora e cuidadora, sendo frequentemente tratada como um objeto de domínio masculino. A necessidade de educação para as mulheres era minimizada, bastando-lhes o aprendizado básico de leitura, escrita e aritmética, suficientes para cumprir as demandas do lar.

Ademais, a imagem da mulher era marcada por um discurso moralizante que a apresentava como uma “tentação” a ser controlada. Essa perspectiva visava transformá-la em uma boa mãe e esposa, evitando que “desviasse” os homens do caminho considerado correto (Freitas, 2000). Tal pensamento encontrava justificativa em interpretações bíblicas que remetiam à figura de Eva como responsável pela queda do homem ao incentivá-lo ao pecado, o que teria resultado na expulsão do paraíso. Esses valores reforçaram estereótipos de gênero que, ao longo dos séculos, moldaram a percepção e o papel da mulher na sociedade, incluindo sua inserção no magistério.

As mulheres enfrentavam requisitos específicos e diferenciados para exercer o magistério, refletindo as expectativas morais da sociedade da época. Demandava-se, por exemplo, certidões de casamento ou de óbito do cônjuge (para viúvas), sentenças de separação para análise das razões do divórcio, e vestuário considerado “decente”. Além disso, as mulheres só podiam ingressar no magistério público a partir dos 25 anos, salvo exceções, como lecionar na casa dos pais, desde que estes fossem considerados de “reconhecida moralidade”. Essa rigidez contrastava com a idade

mínima de 18 anos para iniciar o curso de formação docente, evidenciando a desigualdade no acesso ao mercado de trabalho (Catani, 1997).

A ênfase na moralidade feminina não visava à formação intelectual, mas à disciplinarização das mulheres, conforme analisado por Catani (1997):

A ênfase do ensino feminino [era] nas boas maneiras, nas técnicas, na aceitação da vigilância, na aparência, na formação moralista. Coisa adequada quando o ensino fundamental se destinava às classes populares, pois o que estava em jogo não era difundir as perigosas luzes do saber, mas disciplinar as condutas e refrear a curiosidade (CATANI, 1997, p.28).

A profissionalização feminina foi impulsionada por transformações sociais, como a abolição do trabalho escravo (1888), a industrialização e a emergência do trabalho assalariado. A expansão das cidades e o avanço das classes médias e urbanas também contribuíram para essa inserção. Contudo, a inclusão das mulheres no magistério teve motivações políticas e econômicas: as professoras recebiam salários inferiores aos homens, o que permitia ao governo expandir a oferta de ensino sem comprometer tanto os recursos públicos. Assim, a profissão docente foi moldada para alinhar-se à ideia de “vocação” feminina, como aponta Catani:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia. (...) Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, p.28-29).

Entretanto, as mulheres tinham seu progresso na carreira educativa severamente limitado. Os cargos administrativos e de liderança eram dominados por homens, como vimos ao longo dessa pesquisa, que também tinham maior facilidade de ascensão no magistério e em outros níveis do sistema educacional. Até a década de 1940, as mulheres que concluíam o curso normal não tinham acesso ao ensino superior, sendo confinadas ao magistério primário. Somente a partir de 1953, com a abertura gradual de cursos superiores, começaram a surgir possibilidades de avanço acadêmico e profissional para as professoras, o que abordaremos em detalhes ainda nesse capítulo,

Apesar de sua ampla presença no magistério, as mulheres permaneciam subordinadas tanto na hierarquia escolar quanto na sociedade patriarcal. A condução da educação e os cargos de poder eram reservados aos homens, enquanto as professoras enfrentavam controle rígido sobre suas práticas e até mesmo sua sexualidade. Assim, a escola, em vez de romper com as estruturas de dominação de gênero, perpetuava a

submissão feminina ao relegar as mulheres a papéis secundários no sistema educacional.

Em síntese, o magistério ofereceu às mulheres uma oportunidade de inserção no espaço público e no mercado de trabalho, mas esse acesso foi mediado por discursos que reforçavam estereótipos de gênero. Embora tenha contribuído para a inclusão feminina na educação e na sociedade, a profissão docente também serviu como um instrumento para manter as mulheres em uma posição subordinada, tanto no ambiente profissional quanto na estrutura social mais ampla.

Era possível perceber tais características no discurso das normalistas do Instituto, que ao olhar para o futuro como docentes percebem um contraste interessante, como é apresentado no artigo nº2, de autoria de uma aluna, que expressa uma manifestação de insegurança e incerteza, em contraste com a firmeza e segurança geralmente associadas ao magistério:

Dizem que é da nova geração que depende o futuro de um país... se assim é, triste destino o nosso... porque nós, os novos, sofremos uma crise de confiança: confiança em nós mesmos, nas ideias que concebemos, nos atos que praticamos, no valor daquilo que recebemos do passado e daquilo que podemos dar no futuro; crise de confiança na vida em si, no que há de bom e de mau para se derivar e sublimar. No que é força, no que é destruição; crise de vontade, crise de amor próprio, crise de mútuo auxílio. Renovação é o que falta a nossa direção silenciosa e solitária que por enquanto, de puros ideais, apenas a firmação de cada um que perdeu prematuramente suas crenças e seus sonhos, se é que os teve... (NORMALISTA, 1949, p.4).

Esse tom de desilusão nos leva a questionar a completa assimilação dos discursos de otimismo e confiança em um futuro promissor. As palavras dessa normalista sugerem que a experiência de formação não estava imune a dúvidas e angústias, comuns em uma fase de transição para a vida profissional. Esses elementos de insegurança revelam uma camada mais complexa na vivência das alunas, indo além das idealizações e mostrando as nuances de uma experiência educativa imersa em valores, mas igualmente marcada por incertezas, no próximo capítulo veremos que essas incertezas aumentam com o passar dos anos e a perda de privilégios.

### 3.4.3

#### O Tangará, "o pássaro mais jovial e disciplinado de quantos conhecia"

No galho mais alto de uma árvore estavam pousados muitos passarinhos cujas penas pareciam tingidas de azul celeste. Em certo momento, um que parecia ser o chefe, emitiu um belo trinado, assim: trim-lá-lá!

Começou, então, uma curiosa dança. Todos os passarinhos, puseram-se a pular de um galho para outro, fazendo piruetas no ar, até que o chefe do bando soltou um novo e forte trinado - trim-lá-lá - e os alados bailarinos se dispersaram pela mata.

Esse passarinho alegre, que canta, brinca e dança, é o Tangará.

O sábio naturalista escreveu sobre ele longo estudo, que saiu no Michigan Evening Post, considerando-o o pássaro mais jovial e disciplinado de quantos conhecia (O TANGARÁ, ano I, n. 1, out. 1953, p. 02).

A escolha do nome *O Tangará* para a revista foi inspirada nas características atribuídas ao pássaro amazônico conhecido por sua alegria, jovialidade e disciplina, valores que simbolizavam o espírito da iniciativa. A revista foi fundada em 1953, por iniciativa de um grupo de alunas da turma 301, motivadas por professores do Instituto de Educação. A capa da edição inaugural de *O Tangará* reflete esse apoio institucional, apresentando o diretor da escola cercado pelas colaboradoras do periódico, uma imagem que reforça o caráter coletivo e institucional do projeto.



Figura 4: Capa da revista O Tangará, 1953.

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira

As justificativas para a fundação da revista estão diretamente ligadas à exaltação do Instituto de Educação e à valorização tanto da formação docente quanto da carreira das normalistas. Essa intenção é claramente expressa na seção “Amigos Leitores” da primeira edição:

Inspiradas nos mais sadios propósitos resolvemos, em boa hora, para a alegria de todos – pensamos – concretizar um sonho, de há muito acalentado e que visa, unicamente, elevar cada vez mais as gloriosas tradições de nosso Instituto. Eis porque surgiu O Tangará, que terá por finalidade levar a todos os recantos os esclarecimentos das atividades escolares de uma futura professora, oferecendo oportunidade às colegas de apresentarem suas colaborações no sentido de enaltecer esta revista, que hoje surge em sua primeira apresentação (O TANGARÁ, 1953, p. 3).

A revista se consolidou, assim, como um espaço para divulgar as atividades escolares, promover a identidade das normalistas e fortalecer os laços entre as alunas e a instituição, além de estimular a participação ativa das estudantes no registro e valorização de suas experiências educacionais.

Nos chamou atenção o número de exemplares vendidos e o preço cobrado, informação que não encontramos no corpo da revista, conforme trecho da quarta edição:

Devemos notar que, na 4ª edição, embora o preço tivesse sido aumentado, em virtude dos gastos com impressão (cerca de Cr\$ 17.000,000), foi tão grande a venda, que tivemos de mandar imprimir imediatamente mais seiscentos exemplares além do combinado.

Aqui estamos, saindo pela quinta vez, muito contentes por saber que O Tangará já é parte integrante do nosso Instituto (O TANGARÁ, 1955, p. 03).

A revista era financiada, em grande parte, pelo valor arrecadado com sua venda às normalistas e pelas propagandas publicadas em suas páginas. A edição de aniversário n.º 9, de 1956, fornece informações relevantes sobre o funcionamento desse modelo de financiamento, evidenciado pela campanha de anúncios apresentada na publicação:

Quer colaborar com O Tangará

Consiga-nos um anúncio, por menor que seja, e estará trabalhando para que mais um número da nossa revistinha seja publicado.

A tabela de preço é a seguinte:

Página inteira: Cr\$ 2.000,00

Meia página: Cr\$ 1.100,00

1/3 de página: Cr\$ 700,00

1/4 de página: Cr\$ 600,00

1/8 de página: Cr\$ 300,00

(O TANGARÁ, 1956, p. 39)

A análise das edições permite inferir que os anúncios eram uma fonte significativa de custeio para a revista. A ampla quantidade e diversidade de anunciantes ao longo das publicações refletem a relevância do Instituto de Educação como um espaço atrativo para o mercado. Essa atratividade decorria tanto de sua tradição quanto da grande circulação de pessoas em suas dependências, características que o tornavam um mercado potencial interessante para os anunciantes.

Entre os anunciantes que figuram nas edições, destacam-se instituições educacionais, estabelecimentos comerciais e empresas de variados setores, como: Curso de Psicologia e Pedagogia, Editora Livraria Civilização Brasileira, Creme Miltz, Revista da Editora Globo, A Futurista (papelaria e livraria), Ginásio Pardal Pinho, Casa Mattos, A Colegial (casa de roupas), Escola da Aeronáutica, Associação de Cultura Franco-Brasileira, Caixa Econômica Federal, Foto Alves, Lojas Rio, Ponto Frio, Casas da Banha, e muitos outros. A diversidade de anunciantes abrange desde serviços educacionais e editoriais até estabelecimentos de vestuário, perfumarias, óticas e confeitarias, o que evidencia a força econômica e social do público associado ao Instituto de Educação.

Embora *O Tangará* não fosse marcada por um caráter político explicitamente crítico, as edições revelam um posicionamento sutil em relação à defesa da carreira docente e aos temas ligados ao cotidiano do Instituto de Educação. A publicação se consolidou como um espaço de valorização da formação de professoras e de registro das atividades da instituição, destacando-se por seu papel de articulação entre as estudantes, o magistério e a sociedade em geral. Dessa forma, em matéria intitulada “Vida de normalista”, por meio de uma charge onde as normalistas aparecem em momentos distintos de seu dia a dia, temos uma rica oportunidade para análise (Figura 5).

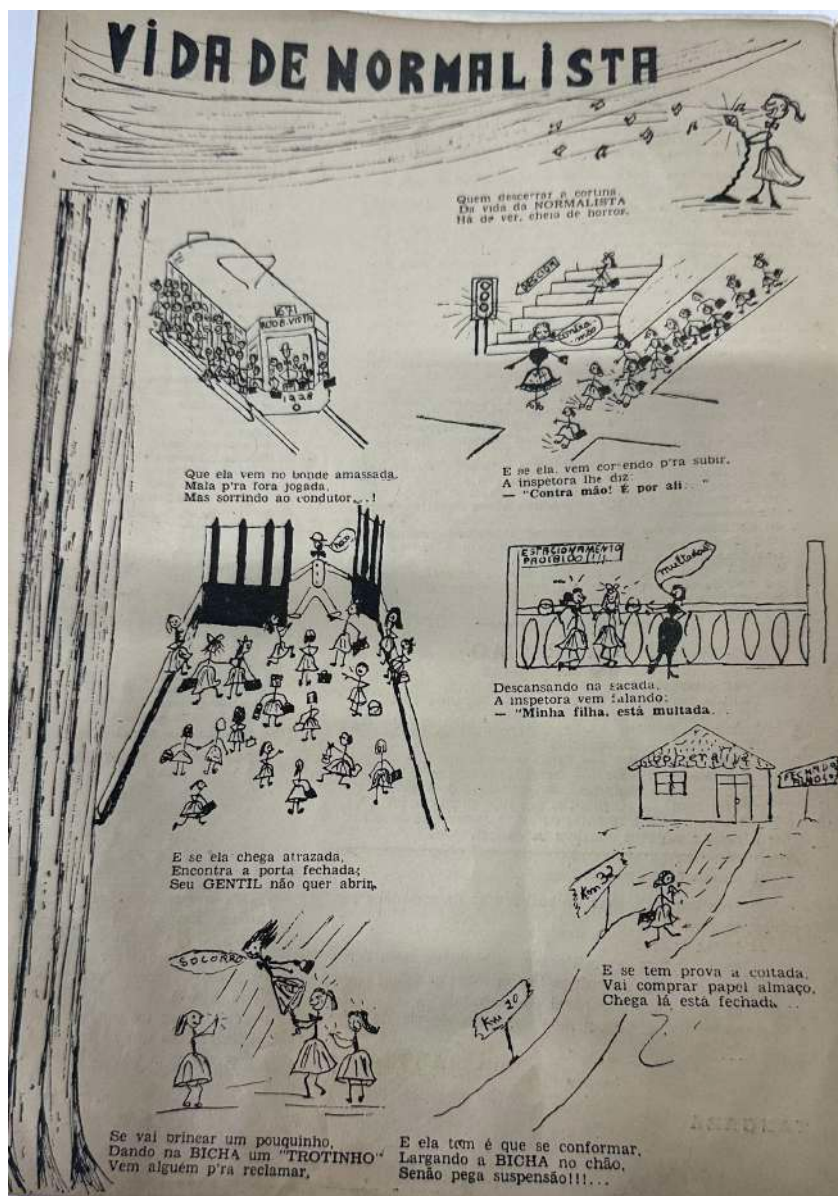


Figura 5: Charge da revista O Tangará, 1954, p. 12.

Fonte: Centro de Memória da Educação Brasileira

A charge publicada revela um contraste marcante entre a imagem idealizada de glamour associada às normalistas do Instituto de Educação e as dificuldades enfrentadas por elas em seu cotidiano. Entre os aspectos destacados, estão as condições dos transportes públicos utilizados pelas alunas, especialmente o bonde, que era o meio de locomoção mais comum na época. Além disso, a charge retrata as rígidas regras da instituição, como a obrigatoriedade de utilizar escadas com sentido único para subir e descer, o cumprimento rigoroso dos horários de entrada e a vigilância constante das inspetoras para garantir a observância das normas.

Por meio dessa abordagem satírica, as normalistas encontraram na revista *O Tangará* um espaço para expressar, de forma humorística, suas insatisfações com o cotidiano escolar. A utilização da charge como veículo de crítica sutil não apenas reforça o caráter participativo da publicação, mas também evidencia as tensões vividas pelas alunas em um ambiente marcado por regras estritas e expectativas idealizadas sobre seu comportamento e trajetória educacional.

A revista *O Tangará* configurava-se como um importante espaço de expressão para as alunas, permitindo-lhes externar críticas à instituição de forma direta, como observado na coluna “Coisas que incomodam”, publicada na edição n.º 4. Nessa seção, eram listados diversos aspectos relacionados ao currículo, à postura dos docentes e à estrutura e funcionamento da escola. Entre os pontos destacados pelas normalistas estavam: os gritos de Everardo; a altura inadequada dos bebedouros; a limpeza deficiente da piscina; a obrigatoriedade de utilizar escadas com sentido único; o incômodo causado pelo sol nas salas de aula, que dificultava o estudo; e a carga horária insuficiente destinada à disciplina de Espanhol.

Essa coluna evidencia o caráter participativo e crítico da publicação, funcionando como um canal por meio do qual as alunas podiam expressar suas insatisfações e sugerir melhorias, contribuindo para uma visão mais ampla e dinâmica do cotidiano no Instituto de Educação. Também encontramos nas páginas da revista artigos que defendiam a manutenção da incorporação automática das normalistas ao funcionalismo público ao término do curso, tema que estava presente nos jornais e causava grande descontentamento das normalistas das escolas privadas. Em artigo publicado pelo professor Ângelo Moreira Glioche, ele defende as normalistas das escolas oficiais:

A nação brasileira, ainda não conseguiu apesar dos esforços de seus governantes, ter um satisfatório nível de ensino primário. [...] Assim, têm sido criadas inúmeras escolas primárias, nas mais diversas regiões desta cidade, o que provocou a necessidade da convocação de professorandas das Escolas Normais oficiais. Pela Constituição Estadual, somente é dado direito ao provimento de cargos de professor de ensino primário oficial aos professores formados pelos estabelecimentos oficiais de ensino normal, mantidos pelo Estado (art. 59 § 2.º da Constituição).

Por que razão teria a Constituição assim procedido?

Está comprovado no Brasil que ensino ministrado nas escolas oficiais é, quando não melhor, pelo menos igual ao das particulares, além da formação religiosa, rigorosamente observada. [...] Dessa maneira, é acertado estabelecer que, somente pelas Escolas Normais mantidas pelo Estado, poderão formar-se os professores

primários destinados aos estabelecimentos oficiais, pois a oportunidade é dada a jovens de todas as classes que queiram ser professores. Basta, para isso, prestarem um concurso público e ingressarem nas Escolas Normais oficiais, onde receberão os ensinamentos pedagógicos necessários à laboriosa carreira do magistério, alicerce indestrutível para o engrandecimento do Estado da Guanabara. [...] Assim contra tudo que se possa argumentar, firmamos nossa convicção da perfeita exclusividade do Estado, no que diz respeito à formação de professores primários (O TANGARÁ, 1954, pp.32 e 33).

Como podemos perceber no trecho acima, na década de 1950 o tradicionalismo da Escola Normal é posto em discussão diante da ideologia de nação moderna e desenvolvida. Os privilégios começam a ser questionados, assim como a formação de professores. O Instituto de Educação preservou sua fama de "escola padrão" na formação docente, mesmo diante do surgimento de outras escolas normais públicas, como a Escola Normal Carmela Dutra (1949) e outras criadas na década de 1960. O "mito dos anos dourados" do Instituto foi construído em torno do prestígio simbólico associado à instituição (Lopes, 2013, p.341).

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro consolidou-se, ao longo de sua trajetória, como uma instituição de excelência na formação docente, exercendo papel central como pólo irradiador de discursos e práticas pedagógicas. Sua história está profundamente entrelaçada ao contexto político-educacional brasileiro, desde sua fundação na década de 1930 como uma instituição modelar vinculada ao movimento da educação renovada e às propostas de Anísio Teixeira, que idealizou a Escola de Educação em articulação com a Universidade do Distrito Federal. Os legados deixados por essa memória escolar para docentes, discentes e pesquisadores são amplamente reconhecidos, refletidos na riqueza de materiais e estudos sobre o tema.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que a construção simbólica do futuro da nação esteve frequentemente vinculada à figura da professora primária. Reconhecida como detentora de uma “natureza” sensível e de um saber específico voltado à infância, sua missão era moldar os cidadãos do porvir. Essa representação consolidou o imaginário da docente como uma mulher abnegada, altruísta e moralmente elevada, incumbida de uma tarefa essencial para o desenvolvimento do país.

A análise da revista *Instituto*, especialmente na edição de 1941, revelou a força do discurso nacionalista que permeava o cotidiano escolar. O civismo era exaltado

como virtude fundadora, com artigos que glorificavam heróis nacionais e colocavam a juventude como centro das preocupações patrióticas. A professora, nesse contexto, era enaltecida como a "jovem construtora da nação", a responsável por alfabetizar e formar os "homens do amanhã". Apesar da grandiosidade dessas representações, notou-se a secundarização das discussões sobre a profissionalização docente, eclipsadas por uma retórica cívico-patriótica que priorizava o ideal de serviço e devoção.

A revista *Normalista*, por sua vez, sinalizou tanto permanências quanto mudanças. A partir da década de 1950, em meio à lenta abertura democrática, a publicação passou a dar maior espaço à voz das alunas, ainda que mediada pelas estruturas institucionais. Observou-se uma ampliação do debate em torno da função docente, agora entrelaçado com preocupações pedagógicas mais contemporâneas, reflexo das tensões e expectativas de um período de reconfiguração política e educacional.

Ao longo das décadas de 1940 e 1950, a presença da religiosidade nas publicações seguiu desempenhando um papel estruturante na construção da identidade docente. As professoras eram frequentemente descritas como mulheres investidas de uma missão quase sagrada, devotadas ao cuidado da infância e ao sacrifício pessoal em nome da educação. Essas representações reforçavam uma imagem moralizada da profissão, reiterando os vínculos entre docência, maternidade simbólica e responsabilidade civilizatória.

Já a revista *O Tangará*, com sua longa trajetória e múltiplas fases de publicação, demonstrou capacidade de adaptação aos distintos contextos históricos e à renovação das gerações escolares. Suas páginas evidenciam o modo como as normalistas absorviam, reinterpretavam e, em certos momentos, tensionavam as normas institucionais, revelando a dimensão dinâmica e histórica da identidade profissional em formação.

Os textos veiculados nessas publicações recorriam sistematicamente a estratégias de exaltação simbólica da professora, ora glorificando sua figura idealizada, ora prescrevendo os comportamentos necessários para que ela se tornasse digna desse reconhecimento. Embora não representassem uma expressão totalmente autônoma das alunas, essas revistas revelam um compartilhamento significativo de valores,

especialmente religiosos, e de um sentimento coletivo de missão e pertencimento, que unificava as experiências das normalistas e lhes conferia uma identidade comum.

Em síntese, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, por meio de suas práticas institucionais e de suas publicações escolares, configurou-se como um espaço central na conformação da identidade docente feminina durante a primeira metade do século XX. A formação de professoras esteve imersa em representações que combinavam religiosidade, civismo, ideal feminino e função pedagógica, posicionando a figura da educadora como alicerce simbólico do projeto nacional.

No capítulo seguinte, avançaremos na análise histórica, adentrando o final da década de 1950 e os impactos das reformas educacionais que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Também examinaremos as transformações vivenciadas pelas Escolas Normais durante o regime civil-militar, com destaque para a perda do ingresso automático no funcionalismo público e o progressivo esvaziamento do curso normal como principal via de formação docente.

## 4

### **Reformas, apagamentos e resistências: a formação docente nos anos de chumbo**

O quarto capítulo concentra-se na análise dos impactos das políticas educacionais desenvolvidas entre o segundo governo de Getúlio Vargas e a promulgação da Lei nº 5.692/71, com especial atenção ao curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Trata-se de um período de profundas transformações na estrutura educacional brasileira, marcado pela intensificação da centralização estatal, pela instrumentalização ideológica da educação e pelo avanço do autoritarismo, sobretudo no contexto da Ditadura Civil-Militar. Tais transformações afetaram diretamente o Curso Normal, que, ao longo desses anos, enfrentou um processo de esvaziamento simbólico e funcional, configurando, no que nos propomos a analisar, os “anos de chumbo”.

Entretanto, ao tratar da identidade das normalistas nesse período, optamos por evitar uma narrativa linear de declínio ou de simples perda de status. Inspirando-nos na abordagem de Claude Dubar (2005), compreendemos esse momento como um processo de reconfiguração identitária, em que as estudantes e futuras professoras precisaram (re)negociar seus papéis diante de um cenário educacional e social em constante mutação. A tensão entre a tradição pedagógica das Escolas Normais e as novas exigências técnicas impostas pelas reformas autoritárias evidenciou disputas mais amplas sobre o sentido da docência e da própria escola pública.

Neste contexto, a educação foi redirecionada como instrumento estratégico para a modernização econômica, a integração territorial e o disciplinamento social, a partir de uma lógica que subordinava os fins pedagógicos às demandas do capital e da segurança nacional. A formação de professoras, tradicionalmente ancorada em princípios humanistas e éticos, foi sendo gradualmente moldada por uma racionalidade tecnocrática, comprometida com a eficiência, o controle e a adaptação ao mercado. O Curso Normal, símbolo da profissionalização docente e da ascensão social feminina no espaço público, viu-se pressionado por políticas que desvalorizavam sua função original.

Ao longo do capítulo, discutiremos os discursos, os dispositivos legais e as práticas escolares que orientaram essa inflexão histórica, investigando como se processaram as reformas curriculares, a reestruturação do acesso ao funcionalismo público, os mecanismos de avaliação e os sentidos atribuídos à profissão docente. Em particular, será analisado o impacto das legislações autoritárias, como a Lei nº 4.024/61 e, sobretudo, a Lei nº 5.692/71, no reordenamento das estruturas escolares e no lugar social ocupado pelas normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

#### **4.1**

#### **Escola Normal, Subdesenvolvimento e Projeto de Modernização: A Formação de Professoras no Brasil entre Vargas e a Lei 5.692/71**

O segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) foi marcado pela implementação de um programa de industrialização pautado na promoção de um capitalismo de caráter nacionalista, autônomo e sob controle estatal. Nesse contexto, o Estado assumiu um papel estratégico, exercendo uma função ativa e mediadora tanto no âmbito interno, entre as classes sociais, quanto no cenário externo, articulando-se com os centros decisórios do capitalismo mundial (Fausto, 2013)

Com o objetivo de viabilizar uma Política Nacional de Desenvolvimento Econômico e considerando a necessidade de modernização da estrutura estatal, foram instituídos, em 1951, diversos órgãos setoriais de abrangência nacional. Entre eles, destacam-se a Comissão Nacional de Política Agrária (CNPA), responsável por sugerir possíveis reformas na estrutura fundiária; a Comissão de Desenvolvimento Industrial (CDI), incumbida de analisar e propor medidas econômicas, financeiras e administrativas para a política industrial; e a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento de Transportes, voltada para a melhoria da infraestrutura de transportes e do abastecimento interno. Além dessas, foi criada a Comissão Nacional de Bem-Estar, cuja finalidade era promover a melhoria das condições de vida da população brasileira (Silva, 2005).

No mesmo período, somaram-se a essas comissões outras instâncias de atuação específica, além da criação de novos órgãos e agências estatais, totalizando 22 instituições. Entre as mais relevantes, destacam-se a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada para o aprimoramento da formação

acadêmica; a Petrobrás, criada para garantir a soberania energética do país; o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destinado ao fomento da pesquisa científica; e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), estabelecido para financiar projetos estratégicos voltados ao crescimento industrial e econômico do Brasil.

A partir de meados da década de 1950, um expressivo grupo de intelectuais brasileiros começou a debater os caminhos para superar o subdesenvolvimento e o atraso estrutural do país. Entendia-se que essa transformação exigia, além de mudanças econômicas e políticas, a construção de representações que favorecessem uma tomada de consciência sobre a condição de subdesenvolvimento, orientando a sociedade em direção ao desenvolvimento. Nesse contexto, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1955, teve como propósito central o delineamento de um pensamento genuinamente brasileiro (D'araujo, 2004).

O ISEB buscava consolidar um projeto teórico-ideológico que, embasado em estudos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos, sistematizasse ideias capazes de fomentar uma reflexão crítica sobre a realidade nacional. A intenção era superar a alienação cultural e estruturar uma ideologia nacional-desenvolvimentista. Vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o instituto gozava de autonomia administrativa e plena liberdade acadêmica para suas pesquisas e formulações (Toledo, 1978).

O alcance do ISEB se refletia na diversidade dos públicos que frequentavam seus cursos, seminários e palestras, incluindo professores, estudantes, parlamentares, empresários e militares. Esses grupos tornaram-se os principais difusores de suas ideias, conhecidas como ideário isebiano (Toledo, 1978).

A trajetória intelectual do ISEB, entre os anos 1950 e 1960, pode ser compreendida como a expressão paradigmática das tensões em torno da construção de um projeto de modernização nacional no Brasil. Segundo Toledo (1978), o pensamento isebiano se desenvolveu em três fases distintas, cada qual articulando visões de desenvolvimento, Estado e sociedade, num cenário marcado pela instabilidade institucional e pelas disputas por hegemonia ideológica.

A fase inicial do ISEB, descrita por Toledo (1978) como eclética e conflituosa, reflete o esforço inicial de reunir intelectuais oriundos de diferentes matrizes teóricas e

políticas. Nesse período, conviveram perspectivas nacionalistas, moralistas, reformistas e tecnocráticas, compondo um espaço de debate onde o futuro do país era pensado a partir de múltiplos referenciais. Essa diversidade, longe de indicar fraqueza, evidenciava a busca por uma síntese original que desse conta da especificidade da formação social brasileira. A ausência de uma linha única ou dominante expressava, portanto, o caráter experimental e criativo da produção isebiana em seus primeiros anos, atravessada por inquietações em torno da dependência externa, do papel das elites e da função do Estado na superação do atraso estrutural.

A segunda fase, de hegemonia do pensamento nacional-desenvolvimentista, ocorre especialmente durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956–1961), quando o ISEB encontra espaço institucional e legitimidade para propor um projeto de nação baseado na industrialização, na integração do território e na afirmação da soberania nacional. Segundo Toledo (1978), esse período representa o auge da influência isebiana, pois seus intelectuais foram capazes de articular um discurso sobre o desenvolvimento nacional que buscava conciliar crescimento econômico com justiça social, pautado por uma concepção moderna e planificada do Estado. Para Bastos e Costa (2000), o ideário isebiano nesse momento consolidou-se como proposta de um “projeto nacional”, articulado em torno da crítica à dependência econômica externa e da defesa de um Estado forte, promotor de reformas estruturais e da integração entre burguesia industrial, trabalhadores urbanos e setores médios. Ridenti (2014) acrescenta que essa visão era também cultural e simbólica, pois se propunha a construir uma identidade nacional por meio da educação, da ciência e da cultura. O ISEB deixava de ser apenas um centro de estudos e passava a desempenhar papel estratégico na formulação de políticas públicas e na formação de quadros técnicos e dirigentes comprometidos com o projeto nacional.

A fase final do pensamento isebiano, marcada pelo engajamento nas Reformas de Base, revela um deslocamento do debate para a centralidade das transformações estruturais. Nesse momento, a leitura do subdesenvolvimento como um fenômeno político e histórico, e não apenas econômico, leva o ISEB a assumir um papel mais abertamente militante

O objetivo fundamental do ISEB era fomentar uma mentalidade crítica, um espírito reflexivo e uma atmosfera intelectual propícia ao desenvolvimento. Seu ideário penetrou profundamente na sociedade civil, influenciando significativamente os discursos educacionais da época. O sistema educacional brasileiro foi chamado a assumir um papel estratégico na promoção do desenvolvimento nacional, sendo reorganizado para atender às demandas do progresso científico e técnico, da produtividade do trabalho e da construção de uma cultura nacional. A educação pública, nesse contexto, deveria mobilizar as forças criadoras da sociedade em benefício do interesse coletivo, reforçando sua contribuição ao avanço do país.

O desenvolvimento nacional, conforme discutido no IV Congresso Nacional de Professores Primários, realizado em janeiro de 1960, em Recife, seria alcançado somente por meio de uma escola que não apenas preparasse os cidadãos para o progresso econômico, mas também estivesse profundamente articulada à vida comunitária. Esse congresso destacou diretrizes que deveriam orientar as escolas primárias brasileiras, com o objetivo de transformá-las em espaços de integração entre a escola e a comunidade.

A proposta da "Escola Comunitária" foi central nesse debate, sendo vista como o único modelo capaz de promover a democratização e a politização da sociedade. Defendia-se que o despertar do interesse pela vida comunitária e o fortalecimento do intercâmbio entre a escola e a comunidade eram indispensáveis para a superação do analfabetismo e para o avanço no desenvolvimento nacional (CUNHA, 2005).

A formação docente, nesse cenário, deveria ser fundamentada em princípios coletivistas, abandonando o individualismo. O papel do professor primário foi destacado como essencial nesse processo: ele deveria compreender a realidade da comunidade em que atuava e fomentar a participação ativa dos educandos. Além disso, cabia ao professor garantir que as atividades escolares atendessem tanto às necessidades pedagógicas quanto aos interesses da comunidade, fortalecendo o vínculo entre a educação e o contexto social em que ela se inseria (SAVIANI, 2009).

A formação do professor, segundo os debates educacionais do início dos anos 1960, não poderia prescindir da combinação entre a vocação para a sua missão de mestre e a vivência permanente dos problemas comunitários. Contudo, para que essa

atuação fosse viável, era necessário garantir ao professor condições dignas de trabalho, incluindo um salário adequado. Por essa razão, o IV Congresso Nacional de Professores Primários reivindicou a implementação de um piso salarial mínimo equivalente a dois salários-mínimos, aplicável a todas as regiões do país (ANJOS E ÁVILA, 2024).

Essa nova abordagem da educação, que emergia no início da década de 1960, refletia-se também nos periódicos produzidos pelas alunas do Instituto de Educação. Neles, a profissão de professora começava a perder seu caráter messiânico, enquanto a educação passava a ser concebida como um fator estratégico para o desenvolvimento nacional. Apesar de o Instituto de Educação ainda manter, à época, sua imagem de excelência na formação de professoras primárias, o período evidenciava mudanças nas diretrizes educacionais e críticas crescentes por parte das próprias alunas, sugerindo que a identidade profissional das professoras precisava ser revisada.

Buscava-se, então, uma professora politizada, engajada nos trabalhos comunitários e consciente de seu papel no processo de transformação social. Entretanto, essa perspectiva enfrentaria resistência após o golpe civil-militar de 1964, que consolidou um projeto político-ideológico voltado para a abertura econômica ao capital estrangeiro. Nesse contexto, estabeleceu-se uma aliança entre a burguesia industrial e financeira nacional e os interesses externos, resultando em reformas educacionais significativas, como as leis 5.540/68 (referente ao ensino universitário) e 5.692/71 (sobre o ensino médio).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, promoveu mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro ao unificar o ensino primário e o ginásial no chamado "ensino de 1º grau" e converter os cursos Clássico, Científico e Normal no "ensino de 2º grau". O objetivo declarado da reforma era alinhar a educação nacional à lógica da profissionalização, preparando os alunos do ensino de 1º grau para uma inserção inicial no mercado de trabalho e os do 2º grau para uma formação técnica mais especializada. Contudo, conforme aponta Saviani (2007), as escolas públicas não receberam os investimentos materiais, humanos e pedagógicos necessários para assumir essas novas funções, o que resultou na descaracterização do ensino e em sua crescente fragmentação.

A trajetória da formação docente no Brasil, nesse contexto, revela um processo contínuo de desvalorização, cujas raízes podem ser identificadas na transformação do perfil dos alunos das Escolas Normais. Quando essas instituições passaram a ser vistas como uma alternativa de menor prestígio, geralmente buscada por estudantes com desempenho acadêmico inferior ou excluídos de outras formações mais valorizadas, iniciou-se um movimento de esvaziamento simbólico da docência. Para Oliveira (1991), esse deslocamento foi decisivo na ruptura entre a tradição humanista da formação de professores e as novas demandas tecnocráticas do sistema educacional.

Esse fenômeno se intensificou nas décadas seguintes, particularmente a partir dos anos 1970, quando o magistério passou por um processo de precarização tanto simbólica quanto material. Como analisa Apple (2006), a profissão docente passou a ser associada ao trabalho operário, não apenas por sua massificação e perda de status intelectual, mas também pela imposição de modelos de gestão baseados na padronização, na eficiência e na racionalização do trabalho pedagógico. Esse processo consolidou uma estrutura de desvalorização docente, marcada por baixos salários, condições de trabalho precárias e a perda progressiva de prestígio social da carreira, como também evidencia Gatti (2009) em seus estudos sobre a profissão docente no Brasil.

O conceito de “anos de chumbo” da profissão docente emerge, assim, como uma metáfora para um período de crescente desgaste, em que a autonomia e a relevância da docência foram progressivamente enfraquecidas. Esse contexto histórico demonstra como as políticas educacionais e os reordenamentos sociais e econômicos impactaram diretamente a formação e a prática dos professores, resultando em desafios que ainda reverberam na contemporaneidade.

A década de 1960 representou um momento crucial de transição para a formação docente no Brasil. O ideal do “professor redentor”, figura historicamente construída como agente da transformação social por meio da educação, passou a ser gradualmente esvaziado, tanto simbolicamente quanto em termos estruturais. Tal declínio coincide com um processo acelerado de expansão dos cursos normais, impulsionado por demandas emergentes do sistema educacional, especialmente nas regiões urbanas em crescimento, como o Estado da Guanabara.

Com um crescimento de 262% nas matrículas no Curso Normal entre 1960 e 1969 (Martins, 1996), o que se observa não é apenas a ampliação do acesso à formação docente, mas também a consolidação de um modelo de expansão pautado por diretrizes quantitativas e pouco articulado com uma política educacional coerente. Essa expansão ocorreu em meio à crescente urbanização e à pressão por escolarização básica decorrente do discurso modernizante do nacional-desenvolvimentismo, conforme discutido por Bastos e Costa (2008), que destacam a contradição entre o crescimento econômico e a ausência de um investimento estruturado na formação docente. No Estado da Guanabara, tal contexto se expressou de maneira emblemática.

A elevação da demanda por professores levou à proliferação de cursos normais, tanto na rede pública quanto na iniciativa privada, configurando um sistema marcado pela heterogeneidade e pela fragilidade das propostas formativas. Ridenti (2014) observa que essa fragilidade estava inserida em uma lógica de funcionalização da educação, orientada mais para responder à pressão social por escolarização do que para consolidar uma proposta pedagógica sólida. A ausência de um projeto pedagógico alinhado às especificidades do trabalho docente reforçou, assim, uma formação tecnicista e descolada da realidade escolar vivida pelos professores. Esse cenário contribuiu para a desprofissionalização<sup>1</sup> progressiva da docência e para o esvaziamento simbólico da função social do professor. A figura do "professor redentor", tão presente na retórica educacional dos anos 1930 e 1940, foi substituída por um modelo técnico-burocrático, mais alinhado às demandas do sistema educacional em expansão desordenada do que aos princípios formativos de uma educação emancipadora (Toledo, 2005). Assim, a década de 1960 marca não apenas um ponto de inflexão na trajetória da formação docente, mas também o início de um ciclo de tensões entre quantidade e qualidade, entre projeto político e necessidade emergencial, que continuaria a repercutir nas décadas seguintes.

Um estudo conduzido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, sob a coordenação da professora Aparecida Joly Gouveia<sup>23</sup>, apresentou um perfil distinto das

---

<sup>23</sup> Aparecida Joly Gouveia foi uma socióloga da educação brasileira cuja trajetória teve início como professora primária formada em 1937. Atuou em escolas rurais e urbanas, passando por experiências administrativas no serviço público até ingressar no ensino superior. Graduiu-se em Ciências Sociais e Políticas pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e concluiu seu doutorado em

jovens que optavam pelo Curso Normal no Brasil. A pesquisa utilizou uma abordagem direta ao questionar as estudantes sobre o motivo da escolha pela Escola Normal. Os resultados obtidos corroboraram as conclusões apontadas por Werebe (1968) e Louro (1997), evidenciando as múltiplas motivações que influenciavam essa decisão.

Os dados revelaram que 35% das jovens optaram pelo curso em razão da “boa formação geral” proporcionada pela Escola Normal. Um percentual significativo, correspondente a 27% das entrevistadas, indicou que a escolha estava associada à preparação para o casamento, enquanto 24% justificaram sua decisão pela percepção de que a formação oferecida preparava adequadamente para o magistério. Além desses fatores, os resultados do estudo também indicaram um desinteresse crescente pela profissão docente, motivado, sobretudo, pela desvalorização salarial da categoria. Nesse sentido, 10% das alunas afirmaram ter escolhido o Curso Normal como um meio de acesso a outras profissões, 3% viam o diploma de normalista como uma forma de garantir segurança econômica, e apenas 1% atribuiu sua escolha à qualidade do ambiente social proporcionado pelo curso (Gouveia, 1965).

No Estado da Guanabara, tal contexto se expressou de maneira emblemática. A elevação da demanda por professores levou à proliferação de cursos normais, tanto na rede pública quanto na iniciativa privada, configurando um sistema marcado pela heterogeneidade e pela fragilidade das propostas formativas. A ausência de um projeto pedagógico sólido, alinhado às especificidades do trabalho docente no ensino primário, reforçou uma lógica de formação funcionalista, voltada mais para suprir déficits quantitativos do que para qualificar substantivamente os futuros docentes.

Esse cenário contribuiu para a desprofissionalização<sup>24</sup> progressiva da docência e para o esvaziamento simbólico da função social do professor. A figura do “professor redentor”, outrora central na retórica educacional, foi substituída por um modelo técnico-burocrático, mais alinhado às demandas de um sistema educacional em expansão desordenada do que aos princípios formativos de uma educação

---

Sociologia na *University of Chicago*, em 1963. Destacou-se como pesquisadora do CBPE/Inep e professora titular da Universidade de São Paulo, onde teve papel pioneiro na consolidação da Sociologia da Educação no Brasil. Publicou obras importantes, tornando-se uma referência fundamental para os estudos sobre a formação de professores e a identidade docente feminina no século XX.

<sup>24</sup> Sobre desprofissionalização: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

emancipadora. Assim, a década de 1960 marca não apenas um ponto de inflexão na trajetória da formação docente, mas também o início de um ciclo de tensões entre quantidade e qualidade, entre projeto político e necessidade emergencial, que continuaria a repercutir nas décadas seguintes.

Além desses fatores, os resultados do estudo também indicaram um desinteresse crescente pela profissão docente, motivado, sobretudo, pela desvalorização salarial da categoria. Nesse sentido, 10% das alunas afirmaram ter escolhido o Curso Normal como um meio de acesso a outras profissões, 3% viam o diploma de normalista como uma forma de garantir segurança econômica, e apenas 1% atribuiu sua escolha à qualidade do ambiente social proporcionado pelo curso (Gouveia, 1965).

Em outra obra de Gouveia (1961), o artigo "Milhares de Normalistas e Milhares de Analfabetos", evidencia a dicotomia entre a formação de professores e os desafios da alfabetização em larga escala. A autora direciona seu olhar para a formação do professor primário, enfatizando os processos de alfabetização e suas implicações no cenário educacional da época.

O questionamento central que impulsionou sua investigação partia de uma aparente contradição: enquanto o Brasil registrava um elevado número de professores formados nos cursos normais, aproximadamente 90.000, a taxa de analfabetismo permanecia alarmante, atingindo cerca de 15 milhões de pessoas em uma população de menos de 50 milhões de habitantes. Além disso, a baixa taxa de conclusão escolar chamava a atenção da autora, pois, para cada mil crianças matriculadas no ensino primário, apenas 16 chegavam à última série (Gouveia, 1961).

Outro ponto crucial da análise de Gouveia (1961) refere-se ao perfil do magistério primário na década de 1960. A docência já era uma profissão majoritariamente feminina, com 96% das matrículas femininas concentradas nos cursos normais, enquanto os cursos clássico, comercial e científico apresentavam índices significativamente menores de participação feminina (35%, 31% e 22%, respectivamente). O crescimento expressivo da procura pelo curso normal se deu tanto pela ampliação das instituições já existentes quanto pela criação de novas escolas,

fenômeno que Gouveia analisou em uma perspectiva mais ampla do que a mera adequação às demandas de formação docente.

A autora argumenta que a expansão do ensino normal esteve vinculada a fatores estruturais da sociedade brasileira, especialmente no que tange à manutenção dos valores patriarcais e ao crescimento das aspirações educacionais da população. Segundo Gouveia (1961, p. 120), o ensino normal configurou-se como um mecanismo de conciliação entre o desejo de maior escolarização e a perpetuação dos ideais de dependência econômica da mulher, tradicionalmente promovidos na sociedade brasileira. Sua hipótese explicativa para esse fenômeno baseava-se em três aspectos centrais: (1) a persistência dos valores patriarcais que definiam o papel social da mulher; (2) o aumento da valorização da educação formal no país; e (3) o papel das escolas normais como estratégia de ampliação da força de trabalho feminina, ao mesmo tempo em que asseguravam a manutenção do status quo patriarcal.

Esse crescimento desenfreado refletia a retórica da época, marcada por palavras de ordem como "expandir, crescer e desenvolver", mas não acompanhada por um compromisso efetivo com a qualidade da formação docente. A promulgação da Lei 5.692/71 consolidou essa tendência, ao transformar a Escola Normal em uma escola profissionalizante voltada para a formação de técnicos de nível médio. Sob a influência de uma concepção tecnicista, a formação do professor primário passou a priorizar a eficiência e a racionalidade instrumental, em detrimento de uma educação integral.

Essa mudança resultou em uma diluição dos conteúdos gerais e do núcleo comum, com o foco voltado para aspectos "instrumentais" da educação. Além disso, o baixo custo financeiro da formação para o magistério impulsionou uma expansão descontrolada, sem a devida atenção à qualidade. Os efeitos da Lei 5.692/71 foram profundamente negativos para as Escolas Normais, gerando uma crise que culminaria em movimentos de revitalização nas décadas seguintes.

## 4.2

### **A Lei de Diretrizes e Bases de 1961: Avanços Formais e Limites Estruturais**

O período de 1946 a 1964, marcado pela retomada do regime democrático no Brasil, destacou-se pelo fortalecimento de ideais nacionalistas e populistas, como

observado por Gadotti (1992), que o definiu como um período "populista". Segundo o autor, essa fase representou um momento em que a classe dominante da Primeira República, composta majoritariamente por latifundiários cafeeiros, foi compelida a dividir o poder com uma nova classe média burguesa, emergente em um contexto urbano-industrial.

Foi um período de intensa efervescência social e política, transformações econômicas e renovação de ideias pedagógicas. Gadotti (1992) o caracteriza como a transição de uma economia agroexportadora para uma economia industrial pautada pela substituição de importações. Nesse contexto, o "Estado populista-desenvolvimentista" não enfrentou grandes resistências, enquanto se consolidavam ideologias radicais tanto à esquerda quanto à direita, e se promovia o crescimento das indústrias pesada e leve.

No campo educacional, um projeto do então Ministro Clemente Mariani, proposto em 1948, previa a gratuidade do ensino até o nível secundário e a equivalência de cursos médios por meio de provas de adaptação. Contudo, essa iniciativa foi arquivada. A promulgação da Lei nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, reacendeu os debates em torno da democratização do ensino. A lei foi um marco fundamental na luta pela ampliação do acesso à educação, embora tenha enfrentado disputas ideológicas em seu processo de formulação.

Entre as etapas de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a primeira fase, que se estendeu até 1958, foi profundamente marcada pelo embate entre concepções divergentes sobre o papel do Estado na educação. Nesse contexto, destacou-se o *Substitutivo Lacerda*, proposto pelo então deputado federal Carlos Lacerda, que apresentava uma defesa explícita da privatização do ensino por meio do financiamento público à iniciativa privada. A proposta previa a concessão de verbas estatais às escolas particulares, porém, sem estabelecer mecanismos rigorosos de controle, fiscalização ou critérios públicos de qualidade, o que, na prática, abriria espaço para a mercantilização do ensino e a ampliação das desigualdades educacionais (Cury, 2001; Cunha, 1997).

A repercussão do Substitutivo foi intensa, sobretudo entre os setores comprometidos com o fortalecimento do ensino público, universal, gratuito e laico.

Como reação direta a essa proposta, e também como resposta à crescente influência de setores conservadores da Igreja Católica, particularmente os bispos do Rio Grande do Sul, que intensificaram ataques a Anísio Teixeira após a publicação de sua obra *Educação não é privilégio* (1957), um grupo de intelectuais e educadores progressistas lançou, em 1959, o *Manifesto dos Educadores: em defesa da escola pública*. Este documento constituiu uma das mais expressivas mobilizações em torno da defesa da educação pública na história do país, reunindo nomes como Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Cecília Meireles, e consolidando uma campanha nacional pela manutenção do caráter público da escola como instrumento de democratização social (Saviani, 2009; Cury, 2001).

Ainda que a LDB de 1961 tenha buscado conciliar essas visões em conflito, incorporando tanto a defesa da liberdade de ensino quanto a valorização do papel do Estado, ela não conseguiu romper com o caráter elitista do sistema escolar brasileiro. A estrutura educacional permaneceu excludente, e a origem socioeconômica dos estudantes continuou a exercer forte influência sobre o acesso, a permanência e o desempenho escolar, perpetuando desigualdades históricas no interior do sistema educativo (Cunha, 1997).

No que tange à educação profissional, a lei apresentou poucos avanços. Nela ficava definido que o ensino técnico de nível médio abrangia cursos de natureza industrial, agrícola e comercial e que o mesmo era equivalente ao ensino propedêutico. Essa equivalência, na verdade não se efetivou. Os cursos de formação propedêutica oferecidos pela rede particular de ensino continuavam sendo mais valorizados pela sociedade em detrimento dos cursos de 2º grau oferecidos pela rede estadual de educação.

Com a consumação do golpe militar, algumas medidas tenderam a impedir a demanda crescente pelo ensino superior. Logo, surge como solução, a profissionalização do ensino médio. Esse contexto só vai ser modificado com a Lei 7.044/82 e posteriormente com a atual LDB 9.394/96<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> A profissionalização obrigatória do ensino médio, instituída pela Lei nº 5.692/71, visava conter a pressão pelo acesso ao ensino superior ao direcionar os estudantes para o mercado de trabalho após o 2º grau. Essa obrigatoriedade foi revogada com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que flexibilizou a estrutura do ensino de 2º grau ao retirar a exigência de formação profissionalizante.

Embora essa lei tenha conferido equivalência entre os cursos técnico-profissionais e o segundo ciclo secundário, permitindo o acesso ao ensino superior, sua implementação não solucionou os problemas estruturais da formação profissional. Além disso, a lei prescreveu a descentralização educacional em um país tradicionalmente centralizador, mas essa medida resultou em uma dualidade administrativa: um sistema federal com escolas particulares e um sistema estadual com escolas públicas.

A lei estruturou a educação brasileira em três níveis distintos, cada um com funções específicas no processo de formação dos indivíduos. O primeiro nível, a Educação Primária, compreendia tanto a educação pré-primária, destinada a crianças menores de sete anos, quanto o ensino primário propriamente dito. Este último deveria ser ministrado ao longo de quatro anos, com possibilidade de extensão por mais dois anos, a depender do sistema de ensino adotado. A obrigatoriedade escolar, no entanto, se iniciava apenas a partir dos sete anos de idade, configurando uma flexibilidade no acesso e na permanência das crianças na escola.

O segundo nível, correspondente à Educação de Grau Médio, tinha como principal objetivo a formação dos adolescentes e era dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Essa etapa representava um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino primário e preparava os alunos tanto para o ensino superior quanto para a inserção no mercado de trabalho.

O terceiro nível, denominado Ensino Técnico, abrangia cursos voltados para a qualificação profissional nas áreas industrial, agrícola e comercial. Assim como na Educação de Grau Médio, essa modalidade também era estruturada em dois ciclos: o ginásial técnico, com duração de quatro anos, e o colegial técnico, que exigia um mínimo de três anos de formação. Essa organização visava atender às demandas do desenvolvimento econômico e industrial do país, proporcionando uma formação especializada e voltada para as exigências do setor produtivo.

Essa divisão da oferta educacional refletia um modelo de ensino hierarquizado, no qual as diferentes trajetórias escolares estavam relacionadas tanto às necessidades

---

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou essa flexibilidade, consolidando o direito de escolha dos estudantes e estabelecendo diretrizes mais amplas para a educação básica.

socioeconômicas do país quanto às concepções de formação intelectual e profissional vigentes à época.

O longo período de 13 anos entre a apresentação e a aprovação da LDB foi insuficiente para testes ou avaliações significativas da proposta, servindo apenas para a inclusão de emendas que refletiam interesses particulares. Romanelli (2014) argumenta que a incapacidade de adaptar o sistema educacional às mudanças sociais e econômicas aprofundou a defasagem entre educação e desenvolvimento, gerando deficiências estruturais e quantitativas.

As reformas educacionais subsequentes, em grande medida, atenderam aos interesses dos grupos dominantes, que buscaram conter a expansão do ensino por meio de legislações que mantinham o caráter seletivo e excludente do sistema escolar. Apesar da crescente demanda social por maior acesso à educação, a estrutura educacional permaneceu ancorada em um modelo liberal e meritocrático, sustentando desigualdades históricas. Conforme analisa Saviani (2007), a educação no Brasil desenvolveu-se por meio de um processo contraditório, em que os avanços no acesso não significaram, necessariamente, avanços na democratização real do ensino, pois continuavam subordinados a um sistema dual, destinado a atender de forma distinta os diversos estratos sociais. A seletividade social imposta pelo modelo vigente beneficiava as elites econômicas, enquanto excluía, de forma sistemática, as camadas populares, restringindo-lhes as oportunidades de mobilidade social.

Durante o período em análise, o crescimento das matrículas e a pressão por reformas revelaram um paradoxo estrutural. Embora houvesse uma retórica oficial em prol da democratização do ensino, o modelo escolar hegemônico priorizava a formação humanista de caráter propedêutico para poucos, relegando à maioria uma educação técnica de cunho adaptativo. Saviani (2007) destaca que a demanda efetiva por educação foi intensificada por fatores como o crescimento populacional, a urbanização acelerada e a industrialização, que exigiram maior qualificação profissional e pressionaram o Estado por investimentos em infraestrutura educacional. No entanto, essas demandas foram enfrentadas com políticas fragmentadas, que pouco alteraram o núcleo excludente do sistema.

Oliveira (1991) observa que, apesar da ampliação formal do acesso à educação, as condições efetivas de escolarização continuaram limitadas, reforçando o caráter seletivo da escola pública. A estrutura educacional respondia de forma desarticulada às novas exigências sociais, evidenciando a permanência de um modelo conservador. Saviani (2007) aponta que essa configuração é fruto de uma herança elitista e autoritária, profundamente enraizada na formação histórica do país, marcada pelo escravismo, pelo patriarcalismo e pela dominação de classes. Essa herança se traduziu em um sistema educacional dualista, no qual as desigualdades eram naturalizadas e reproduzidas institucionalmente.

A crítica de Saviani (2007) à concepção restrita do direito à educação revela que o acesso aos níveis mais elevados do ensino permanecia reservado aos considerados mais "aptos", ou seja, aos que correspondiam às expectativas e padrões da elite. A universalização do ensino primário não foi acompanhada por uma democratização dos níveis mais altos da educação, perpetuando a exclusão das classes populares. O sistema, assim, funcionava como um filtro social, legitimando a desigualdade por meio do discurso do mérito individual.

A precariedade das políticas educacionais tornou-se evidente na priorização da construção de escolas em detrimento de uma reformulação estrutural do sistema. Essa lógica reforçou o dualismo educacional: de um lado, o analfabetismo persistente e a ausência de uma educação básica universal e qualificada; de outro, a adoção de técnicas pedagógicas sofisticadas voltadas a uma minoria. Esse dualismo também se expressava na segregação curricular: as escolas destinadas às classes trabalhadoras focavam em conteúdos práticos e técnicos, enquanto as escolas frequentadas pelas elites ofereciam formação geral propedêutica voltada ao ensino superior (Saviani, 2007).

Ademais, o ensino superior seguia a lógica da formação de profissionais liberais, com ênfase em cursos acadêmicos, em detrimento da formação técnica e científica. Esse modelo não apenas perpetuava as desigualdades sociais, como também revelava a inadequação das políticas públicas às necessidades de um país em processo de transformação social e econômica. A educação, nesse sentido, permanecia mais como instrumento de manutenção da ordem social vigente do que como um meio de emancipação popular.

Saviani (2007) sustenta que a história da educação brasileira é marcada por um formalismo ritualista, no qual a preocupação excessiva com procedimentos e normas substitui o conteúdo formativo propriamente dito. Esse formalismo, longe de representar uma preocupação legítima com a qualidade do ensino, funciona como estratégia de exclusão, dificultando o acesso e a permanência dos estudantes oriundos das camadas populares. A escola, portanto, operava como um espaço de transmissão mecânica de saberes, esvaziando seu potencial transformador e reforçando as barreiras entre as classes sociais.

Dessa forma, os fatores de autoritarismo, formalismo, desigualdade social e restrição de oportunidades educacionais impedem que o período de 1930 a 1964 seja idealizado como "Anos de Ouro". Pelo contrário, as limitações estruturais e políticas da época contribuíram para a perpetuação das desigualdades. Já o período seguinte, sob a ditadura militar, agravou a situação ao subordinar a educação a uma lógica de controle e repressão, transformando os anos que se seguiram nos conhecidos "Anos de Chumbo" para a educação brasileira.

O Estado intervencionista, comprometido com a imposição de um modelo econômico concentrador, recorreu à repressão política e cultural, legitimada pela doutrina de segurança nacional, como aponta Oliveira (1991). Celso Furtado, citado por Saviani (2007), identifica duas fases distintas após 1964: a primeira, de "recuperação econômica", marcada pela captação de recursos e retomada dos investimentos públicos; e a segunda, iniciada em 1967, de "expansão industrial acelerada". A fase inicial consolidou o regime militar e estruturou planos econômicos que se sustentaram por meio de repressão. Um exemplo significativo foi a marginalização da União Nacional dos Estudantes, que perdeu o direito à representação formal da classe estudantil.

Nesse contexto, a repressão política e cultural, aliada à intensificação da demanda social por educação, agravou a crise educacional. Para enfrentar esses desafios, justificaram-se iniciativas como os *Acordos MEC-USAID*<sup>26</sup>, que buscavam

---

<sup>26</sup> Os Acordos MEC-USAID foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) a partir de 1964. Tais acordos visavam reformular o sistema educacional brasileiro com base em modelos norte-americanos, priorizando a expansão do ensino técnico e a racionalização administrativa. Esses pactos foram duramente criticados

alinhar o sistema educacional às necessidades do modelo econômico. Contudo, essa expansão educacional foi conduzida de forma inadequada, prejudicando o equilíbrio econômico e resultando em uma oferta insuficiente para atender à crescente demanda. A concentração de renda, por sua vez, aprofundou o empobrecimento das classes trabalhadoras, enquanto as políticas educacionais da época, predominantemente quantitativas, falharam em abordar as necessidades qualitativas e estruturais do sistema.

O Estado brasileiro, caracterizado como discricionário, autoritário e centralizador, segundo Oliveira (1991), ajustou-se às demandas do cenário internacional ao consolidar um modelo de acumulação e reprodução ampliada do capital. A instituição do salário-educação<sup>27</sup> pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, foi um exemplo disso, obrigando as empresas a contribuir com a educação primária por meio de fundos estaduais e federais.

A cultura herdada, associada à disputa entre forças conservadoras e renovadoras, definiu a trajetória da escola brasileira e contribuiu para o impasse educacional dos anos 1960. Nesse cenário de crise, surgiram as grandes reformas educacionais, que buscavam enfrentar os desafios de uma sociedade em rápida transformação, mas que acabaram, muitas vezes, limitadas por contradições estruturais. Entre 1960 e 1968, o número de inscritos para o ensino superior cresceu significativamente, mas a oferta de vagas não acompanhou a demanda, gerando insatisfação entre os estudantes. A contenção de despesas públicas impediu o governo de investir tanto no ensino superior quanto no já limitado ensino primário (Saviani, 2007).

---

por associarem a educação à lógica da produtividade econômica e por promoverem uma interferência externa em decisões educacionais soberanas. Para Saviani (2007), os acordos simbolizam a submissão da política educacional brasileira aos interesses geopolíticos e econômicos dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria.

<sup>27</sup> O salário-educação foi instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, como uma contribuição social compulsória devida pelas empresas, destinada ao financiamento do ensino primário. O tributo consistia em um percentual sobre a folha de pagamento das empresas e deveria ser recolhido aos fundos estaduais e federais para aplicação exclusiva na educação. Segundo Saviani (2007), essa medida representou um marco no financiamento público da educação, embora tenha sido também criticada por reforçar o controle centralizado do Estado e por não resolver, por si só, os problemas estruturais do ensino básico no país.

Medidas repressivas, como o Decreto-Lei 477, que proibia greves e manifestações, e a introdução do vestibular classificatório, para controlar o número de ingressantes no ensino superior, foram implementadas. O Ato Institucional nº 5 (AI-5), promulgado em 1968, eliminou garantias individuais e intensificou o controle estatal.

Segundo Saviani (2007), o sistema educacional brasileiro apresentava entraves em todas as etapas, especialmente na transição entre a primeira e a segunda série do ensino fundamental, com índices elevados de evasão, e no ingresso ao ensino superior, marcado por forte seletividade. Grande parte da demanda potencial por educação permanecia sem atendimento, resultando em um cenário no qual a maioria da população carecia de escolaridade adequada. A evasão e a repetência contribuíam para o aumento das despesas educacionais e para a escassez de recursos.

O impacto dessa situação era alarmante: muitos alunos abandonavam a escola ainda no primeiro ano, retornando ao analfabetismo. Embora houvesse esforços para combater o analfabetismo, as condições estruturais e pedagógicas do sistema perpetuavam a exclusão educacional. A preferência pelo ensino tradicional, desvinculado das necessidades econômicas reais, reforçava as contradições do sistema, tornando a democratização da educação uma meta distante e mal atendida.

A implementação das Leis nº 5.540/1968, que regulamentava a organização do ensino superior, e nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, foi uma tentativa de responder aos desafios do sistema educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades e inadequações às demandas sociais e econômicas. A Lei nº 5.692/1971 trouxe mudanças estruturais significativas, como a unificação do ensino primário e ginásial em um ciclo obrigatório de 1º grau e a reorganização do ensino colegial em 2º grau, com a proposta de profissionalização em diversas áreas. Segundo Ozório (1977), essa medida visava romper o dualismo histórico entre o ensino acadêmico e o profissionalizante, configurando-se como uma das inovações mais expressivas da época.

Saviani (2007) reconhece alguns avanços dessa legislação, como a extensão da obrigatoriedade escolar e a tentativa de integração entre diferentes níveis de ensino. No entanto, a proposta de profissionalização enfrentou resistência significativa de diretores, professores, alunos e pais, devido à falta de preparo físico, humano e

ideológico das escolas. Conforme Freitas (1987), a ausência de consulta aos atores envolvidos no processo reformista contribuiu para o fracasso da sua implementação.

A contradição central residia na tensão entre os interesses econômicos, que demandavam mão de obra barata e qualificada, e a intenção governamental de conter a pressão pelo acesso ao ensino superior. Essa ambiguidade, somada à herança cultural elitista, tornou a profissionalização pouco atrativa para as classes dominantes e ineficaz do ponto de vista da iniciativa privada. A precariedade dos recursos, o formalismo educacional e a falta de articulação entre os níveis de ensino comprometeram a eficácia da reforma, que permaneceu distante das reais exigências do mercado de trabalho.

No Rio de Janeiro, a pesquisa de Ozório (1977) identificou desinteresse generalizado pela terminalidade no ensino de 2º grau, prevalecendo o objetivo de acesso ao ensino superior. A descrença das empresas na eficácia da formação profissional nas escolas e a falta de suporte oficial dificultaram a aplicação efetiva da reforma. Tanto escolas acadêmicas quanto profissionalizantes se mostraram insatisfeitas: as primeiras devido à obrigatoriedade de disciplinas técnicas, que comprometiam o foco na formação geral; as segundas pela limitação de seus objetivos formativos sem aumento proporcional do tempo escolar.

Saviani (2007) observa que o antigo modelo educacional conferia status social, enquanto o novo, marcado pela massificação do ensino e pela perda de prestígio das profissões, gerou desvalorização do trabalho de nível superior. O autor também identifica distorções significativas, como a baixa matrícula em colégios agrícolas, apesar da alta população ativa na agricultura, e o elevado número de faculdades de Filosofia em comparação com outras áreas do ensino superior, revelando uma formação muitas vezes desconectada das necessidades concretas do mercado.

Os programas de ingresso nas universidades, baseados no núcleo comum do 2º grau, colocaram os cursos profissionalizantes em desvantagem, devido à maior carga horária destinada às disciplinas técnicas (Ozório, 1977). Assim, as deficiências do sistema educacional contribuíram para o agravamento de problemas sociais e econômicos. No âmbito educacional, formas arcaicas de ensino persistiram; no campo econômico, o mercado continuou empregando mão de obra pouco qualificada e de baixa produtividade, perpetuando desigualdades estruturais.

#### 4.2.1

#### **O Impacto Político-Pedagógico da LDB de 1961 sobre as Escolas Normais Oficiais da Guanabara**

A Lei nº 4.024, promulgada em 1961, antecedeu o início do regime civil-militar instaurado em 1964. No entanto, com a consolidação do novo sistema político, essa legislação educacional passou a não atender plenamente aos objetivos do regime, que visava, entre outros aspectos, alinhar a formação do cidadão aos ideais capitalistas predominantes.

Segundo Fávero (2005), a análise dos desdobramentos decorrentes da Lei nº 4.024/61 é fundamental para compreender as motivações que levaram às reformas educacionais subsequentes, materializadas nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível investigar as diferenças na estruturação dessas normativas, sobretudo no que se refere ao tratamento dispensado aos distintos níveis de ensino, com ênfase especial na formação de professores, que constitui o eixo central da nossa pesquisa.

É importante destacar os artigos 53, 54 e 55 da Lei 4.024/61, em relação a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais [...]

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961)

Com a promulgação da LDB os estudantes normalistas que almejavam atuar no ensino primário dispunham de duas alternativas para sua formação: poderiam cursar a escola normal de grau ginásial, com duração de quatro anos, ao término da qual

obtinham o diploma de regente de ensino primário; ou poderiam optar pela escola normal de grau colegial, estruturada em três anos, que conferia o diploma de professor primário. Além da formação voltada para o magistério no nível médio, os Institutos de Educação também ofereciam cursos de especialização para os profissionais da área.

As normalistas não aceitaram a nova legislação sem demonstrar insatisfação. As páginas dos jornais foram tomadas por notícias sobre a insatisfação com a nova lei.

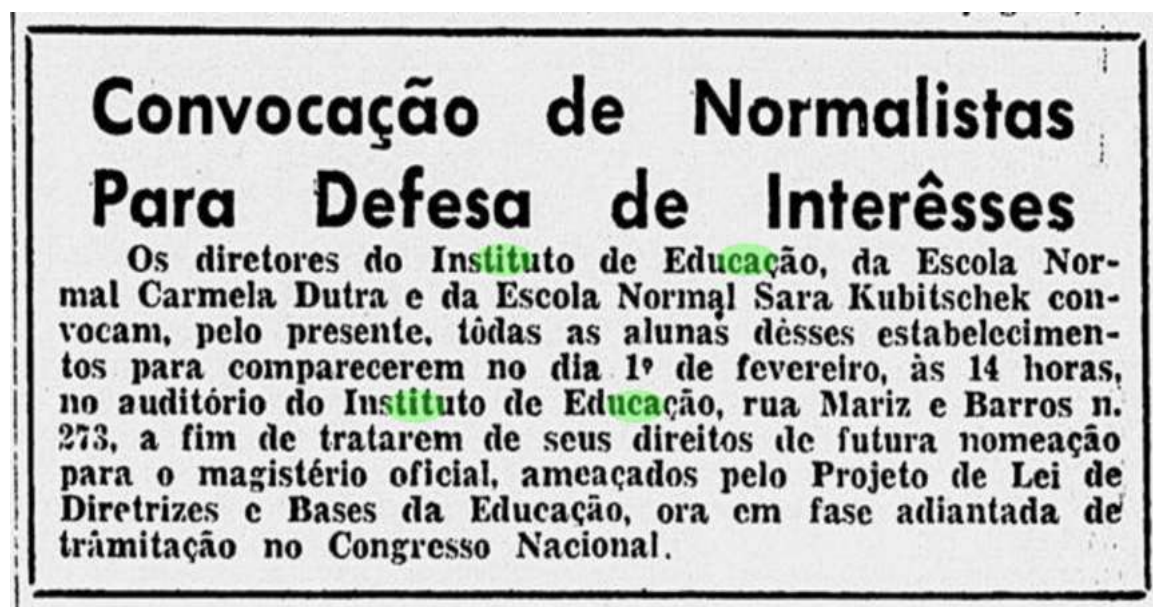


Figura 6: Convocação das alunas das Escolas Normais Oficiais para tratar da LDB de 1961.

Fonte: DIÁRIO DE NOTÍCIAS. 28 de jan. de 1960. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Um grupo de alunas das recém-estabelecidas Escolas Normais, que se autodenominava “Comando Revolucionário”, uniu-se à União Nacional dos Estudantes (UNE) em uma mobilização com o objetivo de pressionar os parlamentares para impedir a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Durante as manifestações, exibiam faixas com frases como “Querem acabar com a escola pública” e “Ajude-nos a conservar a E.P. para seus filhos”, evidenciando um discurso voltado à defesa da Educação Pública. A argumentação das normalistas era centrada nos mesmos dispositivos legais já mencionados anteriormente



Figura 7: Passeata das normalistas contra a aprovação do atual projeto de Diretrizes e Bases. Na legenda: “Cerca de duas mil normalistas, numa vigorosa demonstração de unidade realizaram ontem uma passeata-monstro de protesto contra a aprovação do atual projeto de Diretrizes e Bases que culminou com uma concentração em frente ao Senado Federal, onde tramitará a nova lei do ensino. Na ocasião, o líder do PTB, Senador Lima Teixeira, afirmava, peremptoriamente, que a escola pública será defendida, intransigentemente, pelo bloco petebista no plenário da Câmara Alta.”.

Fonte: ÚLTIMA HORA, 4 de fev. de 1960. P.1. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Os jornais deram destaque as manifestações:

Um exército de normalistas e ginasianas do Instituto de Educação e da Escola Normal Carmela Dutra, “armadas” de miniaturas da Constituição Federal e erguendo faixas e cartazes alusivos à batalha pela derrubada, no Senado, dos dispositivos inconstitucionais contidos no projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovado pela Câmara dos deputados) interrompeu o trânsito, ontem, na avenida Rio Branco e, logo após, tomou as escadarias do Monroe, onde exortou os senadores a deixarem por alguns instantes o plenário a fim de se pronunciarem em praça pública sobre a nova lei do ensino. O senador baiano Lima Teixeira, foi o único a atender ao apelo “azul e branco”. Enquanto o “Comando Revolucionário”, constituído de alunas do Instituto de Educação e da “Carmela Dutra”, rompendo as barreiras do protocolo, procurava estabelecer contato direto com o microfone portátil da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundários, tecendo catilinárias contra “a pretendida capitalização das verbas da escola pública para os tubarões do ensino” (DIÁRIO DA NOITE, 1960)

As normalistas tinham o apoio do diretor do Instituto de Educação, professor Mario de Brito, que encaminhou ao candidato à presidência da República, Marechal Henrique Teixeira Lott, um memorial em que denunciava a inconstitucionalidade do artigo 58 do projeto da LDB (Diário da Noite, 1960, p.6). Segundo a argumentação apresentada, esse dispositivo contrariava diretamente o artigo 171 da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946, ao invadir a esfera de competência legislativa dos Estados sobre matéria educacional. Conforme estabelecia a Carta Constitucional, caberia aos Estados e ao Distrito Federal a organização de seus próprios sistemas de ensino, com a União atuando de forma cooperativa, mediante apoio financeiro, especialmente no tocante ao ensino primário, com recursos provenientes do respectivo Fundo Nacional.

Embora o discurso das normalistas se apresentasse publicamente como uma defesa exclusiva da Escola Pública, especialmente ao criticar os dispositivos que permitiriam o repasse de recursos públicos para instituições privadas de ensino, o movimento também direcionava sua atenção para os artigos que poderiam comprometer os privilégios de seu próprio grupo. Nessa lógica, o uso do uniforme escolar durante os atos de protesto, amplamente destacado pelas fotografias publicadas na imprensa, simbolizava não apenas o orgulho pela Escola Pública, tida como referência de qualidade, mas também uma postura de resistência à possível ampliação do acesso a essas mesmas vantagens, revelando um viés excludente e corporativista (Lima, 2017).

Com o avanço do processo legislativo e a chegada da proposta ao Senado, a mobilização das manifestantes se intensificou. Ainda assim, o Senado optou por desconsiderar tanto as manifestações ocorridas na então capital federal, o Estado da Guanabara, quanto as sugestões de emendas propostas por outros parlamentares, incluindo um substitutivo de caráter mais progressista. Ao final, prevaleceram os interesses ligados à iniciativa privada, culminando na aprovação da legislação com os artigos em questão.

A promulgação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, mesmo com os 25 vetos, parciais e integrais, realizados pelo presidente João Goulart, representou um avanço significativo das pautas vinculadas ao setor privado na educação. O artigo 2º

da nova legislação refletiu a permanência de concepções educacionais conservadoras ao afirmar que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, complementado por um parágrafo único que atribuía à família a prerrogativa de escolher o tipo de educação a ser oferecido aos filhos. Já o artigo 3º consolidava a liberdade de atuação do ensino privado em todos os níveis da educação nacional.

Apesar da intensa mobilização promovida pelas normalistas junto ao Congresso Nacional, prevaleceu a perspectiva do então governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, anteriormente deputado federal, cuja concepção defendia que, em uma sociedade democrática, a responsabilidade pela educação não deveria recair prioritariamente sobre o Estado, mas sim ser conduzida pela iniciativa privada. Para Lacerda, a escola era uma instância complementar à formação iniciada no ambiente familiar e deveria ser predominantemente gerida por instituições particulares, o que, segundo sua visão, impulsionaria o país rumo à modernização (Saviani, 2007).

Nesse contexto, diante da pressão exercida por setores ligados ao ensino privado, surgia a expectativa de que o presidente da República, João Goulart (Partido Trabalhista Brasileiro – PTB), viesse a vetar dispositivos da proposta legislativa. As normalistas, inclusive, já haviam buscado diálogo com Goulart durante o período em que ele exercia a vice-presidência na chapa encabeçada por Jânio Quadros (União Democrática Nacional - UDN). Apesar de o Brasil viver, entre 1961 e 1963, sob um regime parlamentarista instaurado para conter os poderes presidenciais, ainda competia a Goulart a prerrogativa de sancionar ou vetar total ou parcialmente o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O texto final acomodava interesses divergentes: de um lado, assegurava espaços de atuação para o ensino privado; de outro, preservava aspectos que atendiam às demandas das classes médias e populares, especialmente no que dizia respeito à manutenção dos benefícios associados ao Curso Normal.

A atuação das normalistas e a influência de suas famílias sobre o debate educacional não foram infrutíferas. Isso se refletiu, por exemplo, na alínea “a” do artigo 69 da nova lei, que determinava que os cursos de graduação estariam abertos à matrícula de candidatos que tivessem concluído o ciclo colegial (ou equivalente) e obtido aprovação em concurso de habilitação. Tal disposição indica, conforme

observou Anísio Teixeira, uma perda do caráter eminentemente vocacional que antes caracterizava o Curso Normal (Teixeira, 1961).

Outros dispositivos da lei, notadamente os artigos 19, 58 e 116, receberam atenção especial da Presidência. O artigo 19, em particular, sofreu alterações significativas. Ao justificar o veto parcial, o governo federal expôs o preconceito existente entre as normalistas do sistema público de ensino em relação à formação oferecida por instituições privadas. Na justificativa oficial, Goulart declarou: “É sabido que, embora equivalentes, tais estudos podem ser distinguidos quanto à qualidade e à eficácia” (Brasil, 1961, p. 4). O artigo, então, foi reformulado para assegurar a igualdade de direitos entre egressos do ensino público e privado, nos seguintes termos: “Não haverá distinção de direitos para qualquer fim entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos” (Brasil, 1961, p. 4). Assim, o governo buscava equilibrar os interesses envolvidos: de um lado, atendia parcialmente às demandas das escolas privadas; de outro, valorizava o papel das escolas normais públicas, reafirmando sua importância simbólica.

O artigo 58, alvo central da mobilização das normalistas, também recebeu tratamento específico. Enquanto o artigo 60 previa que o ingresso em cargos docentes no ensino médio oficial se daria por meio de concurso de títulos e provas (Brasil, 1961, p. 1), o artigo 58, que tratava das nomeações no ensino primário, ponto sensível para as normalistas, por garantir o acesso direto ao funcionalismo público, foi integralmente vetado. Curiosamente, o argumento utilizado para o veto reproduzia a própria fundamentação apresentada pelas manifestantes: o dispositivo feriria a autonomia dos Estados, conforme estabelecido pela Constituição, no que tange à organização de seus sistemas de ensino (Brasil, 1961, p. 7). Com isso, a decisão sobre a manutenção ou não do privilégio foi delegada aos governos estaduais, o que era particularmente significativo, considerando que, no Estado da Guanabara, o então governador era justamente Carlos Lacerda, autor do substitutivo anteriormente rejeitado no Congresso.

Já o artigo 116, que previa a obrigatoriedade de um exame final para as normalistas antes da posse a cargos públicos, modelo semelhante ao estabelecido no artigo 60 para o magistério do ensino médio, foi totalmente descartado na redação final

da lei. Apesar da evidente escassez de professores na rede pública de ensino, persistia a exclusão das alunas formadas em Escolas Normais da rede privada no processo de admissão ao magistério, enquanto se mantinha inalterado o ingresso automático das concluintes das seis Escolas Normais públicas oficiais existentes no Estado da Guanabara.

Essa decisão governamental pode ser interpretada como reflexo do valor simbólico atribuído às instituições públicas e ao prestígio social cultivado pelas famílias que viam, na formação oferecida por essas escolas, uma distinção educacional e cultural. Estudar em uma Escola Normal pública era, para muitas jovens e suas famílias, motivo de honra e sinal de pertencimento a uma elite intelectual que, no imaginário coletivo da época, ainda se associava à figura da professora como alguém portadora de uma missão civilizatória, responsável por conduzir o país rumo ao progresso (Lopes, 2013, p. 334).

A justificativa mais recorrente entre as defensoras da manutenção desse privilégio, inclusive com respaldo de parte da sociedade, era de que o ingresso nessas escolas públicas exigia um processo seletivo rigoroso. Já aquelas que não obtinham sucesso nesse exame, acabavam por buscar alternativas nas instituições privadas de formação docente, encaradas como uma segunda opção (Lima, 2017).

Porém, nesse mesmo contexto, ao proteger os privilégios conquistados e mantendo afastados outros grupos que poderiam acabar com aquele benefício, as Normalistas basearam suas ações em um preconceito que impedia o processo de democratização do acesso ao funcionalismo público (LIMA, 2017, p.242).

No entanto, a preservação desse acesso exclusivo representava mais do que uma valorização do mérito: tratava-se de uma prática excludente que, na prática, restringia o acesso ao serviço público e impedia a ampliação democrática das oportunidades profissionais. Ao reforçar barreiras institucionais à entrada de outras candidatas, o grupo das normalistas públicas contribuiu para a manutenção de um sistema de privilégios que favorecia sua própria posição.

Tal como ocorria com os estudantes que garantiam, desde cedo, sua trajetória pelo Curso Normal, frequentemente associados à promessa de estabilidade futura, as jovens das escolas públicas normais asseguravam, sem concurso, seu ingresso no magistério da rede municipal (que se tornou mais tarde da rede estadual, com a criação do Estado da Guanabara). Essa trajetória reforçava o papel do professorado como via

de mobilidade social, e os mecanismos que sustentavam esse modelo eram continuamente legitimados por setores interessados na conservação de seus benefícios históricos.

Conforme analisado por François Dubet em *El declive de la institución* (2006), a década de 1960 representa um ponto de inflexão no modo como as instituições escolares eram compreendidas, vividas e legitimadas socialmente. Segundo o autor, as escolas deixam de funcionar como instâncias integradoras com autoridade incontestável para se tornarem espaços atravessados por conflitos, contradições e disputas de sentido. A lógica da instituição como estrutura totalizante, que moldava sujeitos por meio de normas homogêneas e valores partilhados, começa a dar lugar a uma configuração mais fragmentada, na qual a autoridade se descentraliza e os sujeitos passam a negociar seus papéis dentro do sistema.

No contexto brasileiro, mais especificamente, na realidade do Rio de Janeiro, essa inflexão institucional pode ser observada no processo de reformulação da formação docente iniciado com a criação do Estado da Guanabara, em 1960, e consolidado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Embora a formação nas Escolas Normais ainda fosse socialmente valorizada, principalmente entre os setores médios urbanos que viam o magistério como via de ascensão social, esse prestígio começava a se fragilizar diante das novas demandas educacionais e das transformações institucionais em curso.

As reformas educacionais promovidas nesse período questionaram diretamente o modelo tradicional de formação docente, até então centrado em valores normativos estáveis, práticas pedagógicas hierárquicas e na promessa de inserção no serviço público. As instituições normalistas, que antes operavam como símbolos da ordem e da meritocracia educacional, passaram a enfrentar uma reorganização de suas funções e finalidades, alinhando-se a um novo regime de regulação social no qual o saber técnico e a profissionalização do magistério ganhavam centralidade.

Nesse processo, fatores políticos e sociais exerceram influência decisiva: a transferência da capital federal para Brasília, a criação do novo estado da Guanabara, a atuação de parlamentares e comissões de pais, e o papel da mídia foram elementos estruturantes que moldaram o cenário educacional. Contudo, é possível afirmar que a

LDB de 1961 representou, simbolicamente e juridicamente, o marco transformador dessa trajetória. Ela consolidou novas diretrizes para a organização do ensino e para a profissionalização dos docentes, enfraquecendo o monopólio formativo das Escolas Normais públicas e relativizando os dispositivos que garantiam o acesso automático ao magistério.

A partir desse momento, como aponta Dubet (2006), as instituições escolares deixaram de se sustentar pela simples reprodução de um modelo pré-estabelecido de autoridade e passaram a depender cada vez mais da articulação entre diferentes lógicas, pedagógica, burocrática e social, o que produziu um cenário mais instável, mas também mais aberto à pluralidade e ao conflito. Essa transição, ao afetar diretamente a estrutura das Escolas Normais e o estatuto de seus egressos, contribuiu para a redefinição do lugar social do professor e da própria ideia de educação pública como bem comum.

#### 4.3

#### **Do prestígio à incerteza: identidades em disputa nas Escolas Normais durante os Anos de Chumbo**

A expressão "Anos de Chumbo" tornou-se, no imaginário coletivo brasileiro, uma referência quase imediata ao período mais autoritário da ditadura civil-militar instaurada em 1964. No entanto, sua definição temporal e simbólica varia de acordo com o campo do saber em que é empregada, revelando que sua compreensão extrapola uma cronologia fechada. Ainda que os estudos históricos mais consolidados adotem o Ato Institucional n.º 5 (1968) como marco do aprofundamento da repressão, ou o início do governo Médici (1969) como o ápice do autoritarismo, outros campos como a economia, a saúde e a comunicação operam com margens temporais mais elásticas. Essa polissemia conceitual é explorada por autores como Frederico Mazzucchelli (2009), que retoma o termo para analisar os tempos turbulentos entre guerras na Europa, e por estudiosos da saúde pública e da imprensa, que apontam para a permanência de estruturas autoritárias até meados da década de 1980.

No campo da história da educação, contudo, a periodização dos chamados "Anos de Chumbo" exige uma abordagem mais contextualizada, que leve em conta os processos de reconfiguração institucional vividos pelas escolas e, particularmente, pela formação docente. Ao observarmos o caso das normalistas do Instituto de Educação do

Rio de Janeiro, um dos mais prestigiados centros formadores de professoras primárias no país, percebemos que os indícios do declínio do modelo institucional tradicional se fazem sentir já a partir de 1962, antecedendo em alguns anos o golpe militar de 1964. Essa antecipação histórica não ocorre por acaso. Está ligada às profundas transformações provocadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, e pela reorganização do sistema educacional do recém-criado Estado da Guanabara.

A partir desse ponto, o que se verifica é o início de um processo de esvaziamento simbólico e material da formação normalista, que, embora ainda gozasse de prestígio social entre as famílias de classe média, começa a perder parte de seu capital institucional. Durante os anos 1960, enquanto o regime autoritário se consolidava no plano político, as normalistas passaram a enfrentar um outro tipo de autoritarismo: o institucional, que desmontava silenciosamente o arcabouço legal e simbólico que sustentava sua formação e o sentido da missão docente. A luta por reconhecimento e estabilidade, que antes era quase uma certeza atrelada à aprovação nos exames de admissão nas escolas públicas, deu lugar à incerteza, à perda de direitos e à desvalorização crescente da carreira. Assim, para as jovens normalistas que atravessaram a década de 1960, os “anos de chumbo” não se restringiram à repressão política direta, embora essa também tenha existido em forma de vigilância sobre o ambiente escolar e censura aos conteúdos pedagógicos, mas se manifestaram como um processo de corrosão da identidade profissional, da função pública da escola e da confiança na promessa de mobilidade social através do magistério (Nóvoa, 1992).

Portanto, ao adotarmos a periodização até 1974 como eixo de análise, não apenas alinhamos a trajetória das normalistas às transformações estruturais do campo educacional brasileiro, como também evidenciamos que os “anos de chumbo” para essas jovens se iniciaram antes do golpe militar e se prolongaram como um processo de desmonte gradual de um projeto de escola pública comprometido com a formação republicana, laica e meritocrática. Esse ciclo histórico de tensão e perda de garantias contribui para iluminar um dos aspectos menos explorados da ditadura: o impacto do autoritarismo sobre a docência em formação, especialmente aquelas que simbolizavam,

até então, o ideal de educadora moderna, disciplinada e preparada para liderar a infância rumo à cidadania.

A promulgação da Lei nº 5.692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, pode ser compreendida como o ápice de um processo mais amplo e progressivo de tecnocratização da educação, cujos efeitos, no entanto, já vinham sendo sentidos na prática escolar antes mesmo de sua institucionalização formal (Saviani, 2007). Mais do que uma ruptura, essa legislação consolidou tendências anteriores de esvaziamento simbólico e organizacional das Escolas Normais, especialmente no que tange à sua identidade institucional e função histórica como espaço de formação de professoras primárias.

Nesse sentido, François Dubet (2006), ao discutir o declínio da instituição escolar moderna, oferece uma chave analítica fundamental para entender esse processo. Para o autor, o que se observa a partir da segunda metade do século XX é o enfraquecimento das instituições como lugares socialmente legitimados de produção de sentido, pertencimento e identidade. No caso brasileiro, e particularmente na experiência do Estado da Guanabara durante os anos 1960, esse fenômeno se manifesta no desmonte gradual da Escola Normal enquanto estrutura portadora de um projeto pedagógico e ético centrado no ideal de formação integral, republicana e humanista do magistério.

A alteração da nomenclatura da “Escola Normal”<sup>28</sup> e sua absorção por um modelo mais técnico e generalista de formação docente reflete não apenas uma mudança administrativa, mas a descaracterização de um *ethos* profissional construído ao longo de décadas. Como apontam pesquisadores como António Nóvoa (1992), a escola formadora de professores não foi apenas reformulada, ela foi destituída de sua função simbólica, perdendo o lugar de referência social e cultural que ocupava. Nesse processo, o que ocorreu não foi apenas uma reforma curricular, mas um verdadeiro

---

<sup>28</sup> A mudança da nomenclatura da “Escola Normal” para “curso de magistério de 2º grau” foi determinada pela Lei nº 5.692/71, que reformulou o sistema educacional brasileiro. Essa alteração não foi apenas terminológica, mas representou uma profunda reconfiguração curricular e institucional da formação de professores, marcada pela ênfase na profissionalização técnica e pela descaracterização do modelo tradicional de formação docente. Segundo Saviani (2007), essa mudança refletiu a orientação tecnocrática da política educacional da ditadura militar, com foco na adequação da escola às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanista e crítica.

processo de desinstitucionalização, nos moldes descritos por Dubet: a ruptura entre a lógica institucional, os papéis sociais e os sujeitos que dela participavam.

Contudo, ao analisarmos a identidade das normalistas, é preciso cautela para não cair na narrativa da "perda" ou da dissolução pura e simples de um modelo. Inspirando-nos em Claude Dubar (2005), preferimos compreender esse momento como um processo de reconfiguração identitária, no qual as estudantes e futuras professoras precisaram (re)negociar seus papéis diante de um cenário educacional e social em transformação. Assim, o que se observa é menos uma eliminação da identidade normalista e mais uma rearticulação de seus sentidos, frente às novas exigências do campo educacional e das pressões exercidas por um projeto de modernização tecnocrática do Estado.

#### **4.3.1**

##### **Da formação para o magistério à formação para o trabalho: a reconfiguração do Curso Normal sob a Lei nº 5.692/71**

Com a reforma educacional implementada pela Lei nº 5.692/71, houve uma reestruturação na formação docente. A nova legislação estabeleceu que a habilitação específica para o ensino de 2º grau conferia aos normalistas a qualificação necessária para lecionar no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série. Ademais, aqueles que concluíssem a formação em quatro anos ou realizassem estudos complementares estavam aptos a ministrar aulas na 5ª e 6ª séries desse mesmo nível de ensino.

Destaca-se, ainda, a importância de alguns dispositivos da Lei nº 5.692/71 para a compreensão dos objetivos que nortearam a reforma educacional. O artigo 1º, por exemplo, insere a "qualificação para o trabalho" entre os princípios fundamentais do ensino tanto no 1º quanto no 2º grau. Já os artigos 4º e 5º enfatizam a identificação de aptidões, a iniciação ao trabalho e a formação profissional, enquanto o artigo 27 trata da aprendizagem e qualificação voltadas ao mercado de trabalho. A análise desses dispositivos revela que a legislação não apenas redefiniu a estrutura curricular, mas também consolidou a valorização da qualificação profissional como eixo central do processo formativo, orientando a educação para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

Outra alteração importante entre a Lei 4.024/61 e a Lei 5.682/71, foi que nessa última, houve a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos:

Extensão definitiva do ensino primário obrigatório de 4 a 8 anos (Art.18), gratuito em escolas públicas (Art.20) e consequente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O 1º ciclo ginásial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos (FREITAG, 1986, p.94).

A ampliação do sistema educacional resultou na unificação do curso primário com o curso ginásial, eliminando, assim, o exame de admissão anteriormente exigido para ingresso no ensino ginásial. Esse exame, caracterizado por sua elevada exigência acadêmica, funcionava como um mecanismo seletivo que favorecia os estudantes mais bem preparados, restringindo o acesso a um número reduzido de candidatos diante da alta demanda por vagas. Como observa Vasconcellos (2012, p. 362), “o concurso não era brincadeira, era como o que vocês sofrem hoje no vestibular [por exemplo]. Não era fácil entrar para o Instituto [de Educação], porque nos exames havia muito rigor para selecionar, eram muitos candidatos.”

No entanto, conforme argumenta Fávero (2005), a obrigatoriedade da escolarização entre 7 e 14 anos, instituída pela Lei nº 5.692/71, já era uma diretriz anteriormente prevista, evidenciando um caráter contraditório na narrativa oficial da reforma. O autor destaca que a expansão do ensino primário e secundário, em especial do ginásial, já vinha ocorrendo desde a década de 1950, sobretudo em estados com maior industrialização e crescimento do setor de serviços, como o Rio de Janeiro (Fávero, 2005, p. 170).

Além disso, o Plano Nacional de Educação de 1965-1966 já delineava estratégias para a efetivação de dois princípios fundamentais da LDB: o direito universal à educação e a promoção da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, o plano previa a obrigatoriedade do ensino primário, definido inicialmente como um ciclo de quatro anos, com uma ampliação progressiva para seis anos nas áreas urbanas. Para viabilizar essa expansão, os recursos financeiros vinculados à LDB contemplavam o Fundo Nacional do Ensino Primário, bem como a criação dos Fundos do Ensino Médio e do Ensino Superior (Fávero, 2005, p. 246).

Uma das principais diferenças entre as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71 reside na finalidade da formação do normalista. Durante a vigência da Lei nº 4.024/61, o ensino secundário possuía um caráter propedêutico, isto é, sua função era preparar os

estudantes para o ensino superior, e o curso normal não era concebido como uma formação técnica. No entanto, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a estrutura educacional passou por uma reconfiguração significativa: o ensino de 1º grau passou a ter uma orientação voltada para a formação para o trabalho, e o curso normal foi transformado em uma habilitação profissional, equiparando-se a outras formações técnicas.

A reconfiguração do Curso Normal no contexto da reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692/71 suscita a reflexão sobre sua possível associação à ideia de “terminalidade”, conforme discutido por Saviani (2007) e Rodrigues (2011). À luz das evidências históricas, é possível afirmar que tal associação se sustenta. Cunha (1977) já identificava, no final da década de 1960 e início dos anos 1970, um crescimento expressivo dos cursos de formação técnica, movimento este fortemente impulsionado pela referida legislação. Embora o discurso oficial da reforma buscasse promover o acesso igualitário à educação e ampliar a cobertura do ensino médio, a realidade imposta pelas condições socioeconômicas e pelas limitações do sistema de ensino superior revelou outra dinâmica.

Na prática, a combinação entre a escassez de vagas no ensino superior, a desigualdade no acesso e a expansão do setor industrial contribuiu para uma maior procura por cursos técnicos, especialmente por parte de jovens que viam neles uma alternativa possível para inserção no mercado de trabalho. No entanto, tal estratégia revelava-se frequentemente insuficiente. A ausência de um diploma universitário impunha limites concretos à ascensão profissional, uma vez que os postos de trabalho com melhores salários e prestígio continuavam a ser ocupados, em sua maioria, por indivíduos com formação superior.

Dessa forma, ainda que a Lei nº 5.692/71 pretendesse fortalecer a educação profissional como um caminho legítimo de qualificação e empregabilidade, acabou por reforçar um tipo de formação com escassa capacidade de mobilidade social. Como aponta Cunha (1977), houve uma clara divergência entre os objetivos proclamados pela legislação, o “alvo manifesto”, isto é, a preparação de técnicos de nível médio para atender às exigências da economia, e seus efeitos concretos, o “alvo não manifesto”,

que consistia na absorção precoce de estudantes pelo mercado de trabalho, mesmo contra seus próprios projetos de continuidade dos estudos.

Essa distorção evidenciava um desequilíbrio estrutural: enquanto a formação técnica era promovida como terminal, o prestígio simbólico e material do ensino superior permanecia como referência hegemônica. Com isso, as oportunidades que, teoricamente, deveriam ser destinadas a técnicos acabaram, em grande parte, sendo ocupadas por bacharéis, uma vez que o mercado de trabalho não operava com uma distinção clara entre os diferentes níveis de formação. O resultado foi o fortalecimento de uma lógica de exclusão e hierarquização educacional que, longe de ser superada, passou a moldar as trajetórias escolares e profissionais de grande parte da juventude brasileira.

#### **4.3.2**

#### **Educação e mercado em disputa: remuneração, crise institucional e o declínio do magistério público**

O final da década de 1950 e o início dos anos 1960 representaram um ponto de inflexão decisivo na trajetória educacional brasileira, especialmente no que se refere ao papel social da Escola Normal e à formação docente. Até então, as Escolas Normais, sobretudo as públicas e tradicionais como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ocupavam um lugar simbólico de distinção social, sendo associadas à formação de uma elite cultural e moral da sociedade. No entanto, esse quadro começou a se transformar à medida que a expansão da educação primária, impulsionada pelas exigências da modernização, da urbanização e da industrialização, aumentou significativamente a demanda por professores (Saviani, 2007).

Esse movimento reconfigurou a função social da Escola Normal, que passou a ser percebida também como uma via de ascensão para os setores médios urbanos. Como observa Saviani (2007), o crescimento da escola pública no período se deu sob forte tensão entre a função de reprodução social e a função de superação das desigualdades. Nessa disputa, o magistério feminino emerge como uma das expressões dessa dualidade: ao mesmo tempo em que ampliava o acesso à educação, reproduzia um ideal de docilidade e vocação feminina para o serviço público e doméstico.

Contudo, como analisa Dubet (2006), instituições escolares tradicionalmente normatizadas, como as Escolas Normais, começaram a enfrentar desafios impostos pelas novas dinâmicas sociais. A rigidez institucional que anteriormente conferia prestígio e estabilidade às normalistas transformou-se em obstáculo diante das transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade. A própria identidade da normalista, moldada em torno de valores como disciplina, vocação e dedicação, passou a ser questionada diante das novas demandas sociais por igualdade de gênero e valorização profissional.

Nesse contexto, a crescente penetração de grupos privados no campo da formação docente, especialmente donos de cursinhos e escolas particulares, alterou profundamente o debate sobre a certificação e a profissionalização do magistério. Ao reivindicar condições iguais para a habilitação de professores, essas instituições colocaram em xeque o monopólio das seis Escolas Normais oficiais e, ao mesmo tempo, tensionaram a definição de qualidade na formação de docentes. Como aponta Saviani (2007), esse processo está inserido na lógica mais ampla de mercantilização da educação, na qual a ampliação da oferta de vagas e cursos visa atender a interesses econômicos mais do que pedagógicos.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, símbolo de excelência na formação de professores, foi diretamente afetado por essas transformações. A matrícula automática no serviço público, outrora um privilégio quase incontestado das egressas das escolas oficiais, foi gradualmente deslegitimada. A rigidez dos currículos, a resistência à inovação e a defesa de um modelo de formação humanista tornaram-se alvos de críticas por parte de setores que defendiam uma formação mais tecnicista e adaptada às demandas do mercado. Como observa Saviani (2007), o processo de tecnificação e racionalização da educação operou uma inflexão que esvaziou a função tradicional das Escolas Normais, deslocando o centro da formação docente para outras instituições e formatos.

Paralelamente, transformações significativas ocorreram no papel social da mulher na sociedade brasileira. As professoras normalistas, antes associadas à figura da “missionária do saber”, passaram a ocupar também o lugar de provedoras de suas famílias. Essa mudança refletia o avanço das pautas femininas por autonomia,

igualdade e reconhecimento social. O salário que antes servia como complemento simbólico passou a ser, para muitas, a principal fonte de renda familiar. Como consequência, a valorização simbólica da docência feminina entrou em crise, intensificada pela estagnação salarial e pela desvalorização da carreira.

A análise do cenário salarial das professoras egressas do Instituto de Educação revela, contudo, limitações metodológicas. A ausência de dados sistemáticos, somada à diversidade de situações profissionais, carga horária, formação, rede de ensino e localização regional, dificulta a consolidação de uma série histórica consistente. Ainda assim, a literatura da época e os relatos orais apontam para um quadro de crescente insatisfação com as condições materiais do magistério, o que contribuiu para a queda do prestígio outrora associado à formação normalista (Saviani, 2007).

Assim, a trajetória da Escola Normal no período deve ser compreendida como um processo de tensão entre tradição e modernidade, entre vocação e profissionalização, entre o ideal republicano de formação de cidadania e a realidade de um sistema educacional cada vez mais submetido às exigências do capital. Nesse cenário, a atuação das normalistas e de suas famílias foi decisiva, ainda que limitada, na tentativa de preservar um projeto de escola pública comprometido com a formação ética e intelectual de seus alunos.

Diante desses obstáculos, optou-se por uma abordagem comparativa, utilizando dados de 1967 a 1973, em que o salário das professoras normalistas do Estado da Guanabara é confrontado com o salário mínimo nacional da época, a fim de se aproximar da análise do poder aquisitivo desses profissionais. Por exemplo, no contexto de 1940, o vencimento inicial de uma professora primária alcançava 700 mil réis, o que equivalia a quase três vezes o salário mínimo nacional de 240 mil réis. Esse patamar, embora não fosse elevado em termos absolutos, refletia uma condição social diferenciada, pois, naquele período, a formação na Escola Normal, associada à preparação para o “casamento dos sonhos”, era vista como um privilégio direcionado às moças de famílias burguesas (Nagle, 2001).

Entretanto, essa realidade sofreu alterações ao longo das décadas seguintes. Em 1950, por exemplo, observou-se uma redução nos vencimentos docentes, que passaram

a representar apenas o dobro do salário mínimo nacional, que era Cr\$380,00<sup>29</sup>(Martins, 2007). Já em 1963, a disparidade era ainda mais evidente: as estudantes de escolas particulares, que viram seu futuro profissional vinculado ao trabalho em instituições privadas, recebiam um salário que correspondia exatamente ao mínimo nacional, Cr\$21.000,00, enquanto as normalistas que ingressavam automaticamente na rede estadual da Guanabara percebiam um salário de Cr\$57.000,00, equivalente a 2,7 vezes o mínimo. Embora esses valores tenham sofrido uma queda em relação aos dados de 1940 e 1950, permaneciam atrativos, sobretudo para famílias das classes populares dos subúrbios cariocas, consolidando a Escola Normal como uma instituição que, mesmo em processo de reconfiguração, continuava a oferecer vantagens significativas para a entrada no funcionalismo público.

A década de 1960 marcada por uma inflação persistente, com média anual em torno de 58%, conforme dados de Cysne (1993), o que comprometeu o poder aquisitivo, sobretudo das categorias cujos rendimentos se situavam próximos ao salário mínimo, que era de Cr\$ 9.600,00 (nove mil e seiscentos cruzeiros). A situação das normalistas agravou-se particularmente devido à tentativa do governo de estabelecer um modelo específico de remuneração para o magistério, distinto daquele aplicado aos demais servidores públicos. Com a reestruturação institucional do recém-criado Estado da Guanabara, o então governador Carlos Lacerda sancionou, em 1962, a Lei n.º 280, que previa uma tabela de vencimentos exclusiva para o corpo docente da educação básica. Essa proposta prometia um salário inicial correspondente a 2,6 salários mínimos, com reajustes trienais de 10% ao longo da carreira, o que, teoricamente, poderia assegurar uma proteção mínima diante da instabilidade econômica da época.

Contudo, essa política salarial, embora inovadora em seu desenho, revelou-se ineficaz na prática. Já no primeiro ano após sua promulgação, o próprio governo deixou de cumprir integralmente os dispositivos legais, fazendo com que as professoras

---

<sup>29</sup> Em 1950, o salário mínimo nacional no Brasil era de Cr\$ 380,00 (trezentos e oitenta cruzeiros) mensais. Esse valor foi estabelecido pelo Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940, com atualizações posteriores. Vide: BRASIL. Decreto-Lei nº 2.162, de 1º de maio de 1940. Institui o salário mínimo. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 3 maio 1940. IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

ficassem à margem tanto da nova legislação quanto da norma anterior, que regulamentava o funcionalismo público de forma geral. Essa lacuna jurídica e administrativa comprometeu ainda mais a estabilidade da carreira docente, deixando as profissionais sem uma estrutura salarial segura à qual pudessem recorrer (Valle, 2000).

É importante destacar que o processo de desvalorização não se inicia apenas com a ditadura civil-militar em 1964, mas se insere num movimento mais amplo de reconfiguração das políticas públicas educacionais (Saviani, 2007). A combinação de inflação, instabilidade normativa e ausência de garantias efetivas contribuiu para a perda do status que a carreira docente tradicionalmente ocupava. Nesse contexto, a profissão, que fora por décadas símbolo de prestígio e instrumento de mobilidade para mulheres oriundas das camadas médias urbanas, começou a perder sua capacidade de atrair novos quadros, refletindo uma crise estrutural que ultrapassava os limites da esfera educacional e dialogava com as transformações mais amplas da sociedade brasileira em meio ao projeto de modernização autoritária em curso.

No decorrer de 1967, novas matérias jornalísticas aprofundaram o debate em torno da profissão docente, estabelecendo uma conexão direta entre a formação oferecida pelas Escolas Normais oficiais e o ingresso na carreira pública de magistério. Esses textos analisavam de forma crítica as condições enfrentadas pelas jovens normalistas que iniciavam sua trajetória na rede pública, evidenciando tanto os entraves salariais quanto as dificuldades concretas do exercício profissional em um contexto de crescente instabilidade econômica e desvalorização da docência.

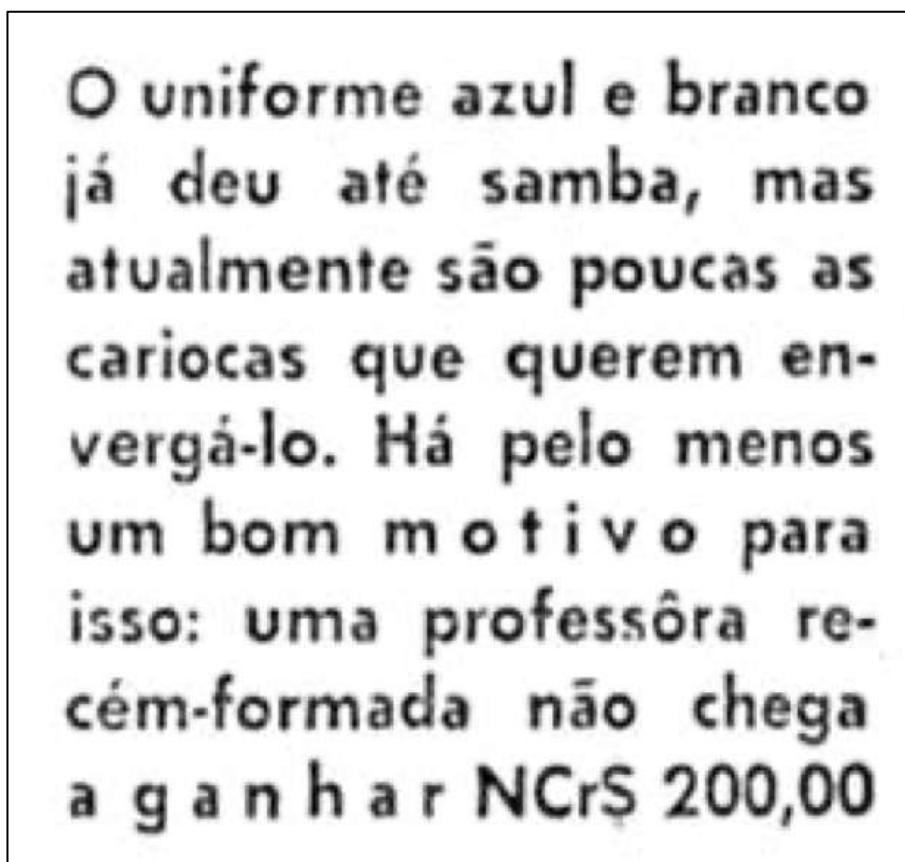


Figura 8: O desinteresse e os baixos salários da professora primária no final da década de 1960. Fonte: JORNAL DO BRASI. Grandeza e decadência de uma profissão, 15 de dez. 1967.

Um exemplo ilustrativo desse cenário foi publicado em reportagem da época, que destacava que o tradicional uniforme azul e branco das normalistas, outrora símbolo de distinção e até inspiração para sambas, já não despertava o mesmo orgulho. A matéria observava que “são poucas as cariocas que querem envergá-lo”, e apontava como principal motivo a baixa remuneração: uma professora recém-formada não chegava a ganhar NCR\$ 200,00. Esse dado reforça o desencanto progressivo das jovens com a carreira docente, outrora vista como uma via de prestígio e estabilidade.

Tais discussões não apenas davam visibilidade às tensões vividas por essas educadoras, como também revelavam o início de um processo de esvaziamento simbólico e funcional do modelo de inclusão automática no serviço público, até então garantido às egressas das Escolas Normais oficiais. A trajetória historicamente associada ao reconhecimento social e à ascensão das mulheres de classe média começava, assim, a ser tensionada por mudanças nas políticas públicas, pela

reorganização do sistema educacional e pelas transformações mais amplas no papel da mulher na sociedade brasileira dos anos de chumbo.

### 4.3.3

#### **A crise da inclusão automática: transformações no acesso ao funcionalismo público pelas normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**

No início da década de 1960, as tensões em torno do acesso ao funcionalismo público pelas normalistas tornaram-se evidentes em meio às disputas por reconhecimento e prestígio entre formandas das instituições públicas e particulares. O debate girava em torno da legitimidade da formação oferecida pelas Escolas Normais e ganhou centralidade quando o presidente João Goulart vetou o artigo 19 da recém-aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Tal artigo propunha equiparar os direitos profissionais das normalistas oriundas de escolas particulares às aquelas formadas pelas instituições públicas, garantindo igualdade no acesso ao magistério público. No entanto, o veto presidencial teve efeito oposto, ao reforçar o caráter de exclusividade e superioridade atribuído às normalistas egressas das seis unidades oficiais mantidas pelo Estado.

O argumento utilizado para justificar a manutenção do privilégio das escolas públicas baseava-se na ideia de uma formação mais sólida e eficiente, legitimada socialmente e refletida nas condições iniciais de trabalho das professoras primárias. Como já discutido anteriormente, em 1963, uma professora formada em escola pública podia iniciar sua carreira ganhando cerca de 2,7 vezes o salário mínimo<sup>30</sup>, enquanto suas colegas de escolas privadas recebiam, em média, valores equivalentes ao piso nacional da época. Essa discrepância salarial reforçava a centralidade das escolas públicas não apenas na formação docente, mas como uma via privilegiada de ascensão social, especialmente para jovens oriundas das camadas médias urbanas.

Diante dessa conjuntura, formandas das escolas particulares começaram a contestar o monopólio do acesso automático ao serviço público, até então garantido às

---

<sup>30</sup> O piso salarial das professoras primárias no Estado da Guanabara era de Cr\$ 58.000,00 mensais (GOIS, 2022).

normalistas do Instituto de Educação e demais unidades públicas. Amparadas pela noção de que sua formação era intelectualmente equivalente, essas jovens passaram a reivindicar igualdade de oportunidades no ingresso à carreira estatal, uma vez que os melhores salários e condições de trabalho ainda se concentravam no setor público.

A Constituição do recém-criado Estado da Guanabara, promulgada em 27 de março de 1961, refletiu as pressões exercidas por setores vinculados às escolas normais oficiais. Por meio de uma proposição do deputado Gonzaga da Gama Filho (PSD), foram asseguradas, no texto constitucional, cláusulas que mantinham o privilégio do ingresso direto ao magistério público às normalistas formadas pelas unidades estatais. O artigo 50, inserido na seção “Dos Funcionários Públicos”, determinava que a primeira investidura em cargos públicos seria realizada mediante concurso, mas abria exceção às professoras habilitadas pelas escolas normais oficiais mantidas pelo Estado. Já o artigo 59, ao tratar da estruturação do magistério, estabelecia que os cargos de ensino médio e superior seriam providos por concurso de provas e títulos, mas reafirmava que, no caso do ensino primário, o provimento ocorreria exclusivamente entre normalistas formadas pelas instituições estatais.

Essa legislação, embora ainda recente, despertou reações imediatas. Em abril de 1961, um grupo organizado de estudantes de escolas particulares, entre elas, o Instituto Nossa Senhora Auxiliadora e o Colégio Santa Dorotéia, mobilizou-se publicamente contra as determinações constitucionais. As estudantes divulgaram, por meio da imprensa, um manifesto baseado em princípios liberais de igualdade de oportunidades, questionando a legitimidade de uma legislação que, a seu ver, institucionalizava a exclusão e perpetuava desigualdades no acesso ao serviço público docente.

As normalistas das escolas normais particulares vêm, de público, manifestar sua surpresa, decepção e protesto diante da redação do Capítulo sobre Educação da Constituição do Estado da Guanabara.

Considerando que o Brasil é membro das Nações Unidas, e que, portanto assinou a Declaração dos Direitos Humanos, onde se lê, no parágrafo 3 do artigo 26 que “Os pais tem a prioridade na escolha do tipo de educação a dar a seus filhos”;

Considerando que a Constituição do Brasil admite que o ensino “é livre a iniciativa privada”;

Considerando que limitar aos estabelecimentos oficiais o acesso ao magistério primário é um atentado contra os direitos do cidadão comum;

Considerando que em todos os Estados do Brasil as alunas egressas das Escolas Normais particulares tem assegurado o direito de exercer o magistério, mediante concurso;

Considerando que a Constituição Federal declara que os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros;

As normalistas das escolas particulares fazem um veemente apelo aos dignos deputados da Assembléia Constituinte do Estado da Guanabara, para que oportunamente se dignem reconsiderar a injustiça cometida e a ilegalidade da discriminação, ao mesmo tempo que fazem votos para que o Estado da Guanabara que deveria ser o vanguardeiro no nosso país, abandone essa posição antidemocrática e de colaboração totalitária, em desacordo com a tradição brasileira.

A juventude idealista da Guanabara ousa esperar que seu apelo encontre eco em todos aqueles que desejam uma comunidade feliz, alicerçada nos princípios de uma sã democracia (JORNAL DO BRASIL, 1961, p.7).

A mobilização das normalistas de instituições particulares não apenas refletia um posicionamento liberal em defesa da igualdade de oportunidades no acesso ao magistério público, como também começava a revelar a articulação política por trás dessas reivindicações. As argumentações defendidas por essas alunas passaram a ecoar nos discursos de lideranças políticas e educacionais que, nos anos seguintes, ganhariam protagonismo no debate educacional da Guanabara.

Entre os principais pontos defendidos pelas escolas privadas estava a alegação de que a exclusividade do acesso ao funcionalismo pelas normalistas das escolas públicas contribuía para a manutenção do déficit de professoras nas escolas primárias. À medida que o governo de Carlos Lacerda expandia o número de unidades escolares na rede estadual, ganhava força a tese de que a contratação de normalistas oriundas do setor privado poderia solucionar de forma imediata a escassez de docentes na Guanabara. Essa argumentação foi amplamente divulgada por colégios religiosos do subúrbio carioca, que, além de pressionarem a opinião pública por meio da imprensa, também ilustravam a aliança já consolidada entre a Igreja Católica e o setor privado de ensino desde o final dos anos 1950.

Essa relação, que fora determinante para a aprovação do chamado *Substitutivo Lacerda* na tramitação da LDB de 1961, agora se reconfigurava em torno de um novo projeto: ampliar o protagonismo da iniciativa privada na educação e reduzir a centralidade do ensino público, laico e estatal. A própria LDB de 1961, ao introduzir mecanismos como os Conselhos Estaduais de Educação, oferecia respaldo legal à atuação mais efetiva de representantes de escolas particulares nas instâncias decisórias

sobre a política educacional. No artigo 5º, sob o título "Da Liberdade de Ensino", a nova lei assegurava a participação formal de instituições privadas nesses conselhos e conferia reconhecimento oficial aos estudos realizados nessas unidades: “Art. 5º – São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (Brasil, 1961).

Com base nesse dispositivo, o primeiro passo efetivo foi a criação do Conselho Estadual de Educação da Guanabara (CEE), cuja instituição ocorreu em julho de 1962, por meio de lei sancionada pelo próprio governador Carlos Lacerda. O novo órgão seria composto por 13 membros, dos quais 12 seriam nomeados diretamente pelo governador e o último ocuparia a função de Secretário de Educação, na época, o professor Flexa Ribeiro<sup>31</sup>. A instalação solene do Conselho ocorreu em 6 de setembro do mesmo ano, marcando o início de uma nova fase na qual o setor privado consolidava ainda mais sua presença nos rumos da política educacional do Estado da Guanabara. Com mandatos de quatro anos e possibilidade de recondução, os conselheiros teriam papel fundamental na redefinição do equilíbrio entre os interesses públicos e privados no campo da educação (Correio da Manhã, 1962, p.7).

As tensões entre normalistas formadas em instituições públicas e privadas aumentou quando alunas do Instituto de Educação passaram a ocupar o espaço da imprensa em resposta as estudantes das escolas privadas. Em uma matéria jornalística publicada à época no Diário Carioca em 9 de junho de 1962 (p.10), um grupo de professoras recém-formadas em escolas oficiais compareceu à redação do jornal para defender publicamente a constitucionalidade e a justiça do sistema de inclusão automática das normalistas oriundas das escolas públicas mantidas pelo Estado da Guanabara.

A argumentação apresentada pelas normalistas do Instituto de Educação revela com clareza os dispositivos simbólicos e institucionais mobilizados para sustentar uma

---

<sup>31</sup> Flexa Ribeiro teve papel central na tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atuando como relator do projeto no Senado pela União Democrática Nacional (UDN). Defensor de uma perspectiva liberal e tecnocrática da educação, Ribeiro sustentava que o Estado deveria ter função subsidiária, abrindo espaço para a iniciativa privada na oferta educacional. Seu projeto, conhecido como *Substitutivo Flexa Ribeiro*, foi criticado por educadores como Anísio Teixeira, por representar um retrocesso em relação aos princípios democráticos e públicos da educação (SAVIANI, 2007).

lógica de exclusão. Ao afirmarem que as colegas formadas em instituições particulares não possuíam o mesmo "nível técnico de ensino" e tampouco o "preparo social suficiente para lecionar em turmas de crianças pobres, que muitas vezes vão à aula com fome", as estudantes do Instituto não apenas defendiam a superioridade pedagógica de sua formação, mas também se apropriavam do discurso da função social do magistério para justificar uma diferenciação de origem institucional como critério legítimo de mérito.

É fundamental observar que essa retórica de superioridade não se baseava apenas na qualidade percebida do ensino oferecido pelas escolas públicas de formação docente, mas também em uma concepção moralizada do serviço público, onde o preparo para lidar com a pobreza, ainda que sob uma ótica paternalista, tornava-se um atributo que legitimava a exclusividade no ingresso à carreira. Assim, ao mesmo tempo em que se valiam do artigo 59, § 2º da Constituição da Guanabara para reafirmar a legalidade de sua posição, as normalistas públicas recorriam a uma narrativa de distinção cultural e ética para desqualificar as reivindicações das colegas do setor privado.

O slogan utilizado pelas normalistas das escolas particulares, "O sol nasce para todas", foi duramente criticado pelas alunas do Instituto, que o consideraram romantizado e ingênuo. Em resposta, afirmaram que o sol de fato nasce para todas, desde que haja "igualdade cultural, técnica e profissional", condições que, segundo sua avaliação, não estavam presentes nas formações particulares (Diário Carioca, 1962). Essa resposta explicita a lógica meritocrática defendida pelas estudantes da escola pública: o acesso ao funcionalismo não deveria ser ampliado sob uma lógica de igualdade formal, mas condicionado a critérios de legitimidade técnica e institucional fortemente ligados ao prestígio do Instituto de Educação e à lisura dos seus processos seletivos.

A crítica às escolas privadas, descritas como espaços onde haveria "todo tipo de facilidade" (Diário Carioca, 1962), reforça a associação entre o ensino particular e uma suposta leniência nos critérios avaliativos, associação essa que alimentava a ideia de que a formação pública seria sinônimo de rigor, excelência e mérito real.



Figura 9: Normalistas do Instituto de Educação são contra ingresso das normalistas de escolas particulares no serviço público.

Fonte: DIÁRIO CARIOCA. Igualdade de mestras fere Constituição. 09 de jun. De 1962.

A partir de 1964, o debate sobre o acesso ao magistério público no Estado da Guanabara adquire novos contornos, fortemente impactados pela ruptura democrática ocorrida com o golpe civil-militar. No novo arranjo político-institucional, o argumento da "normalidade constitucional" passa a ser instrumentalizado por setores favoráveis à abertura do funcionalismo às normalistas oriundas de instituições privadas, em oposição à exclusividade tradicionalmente garantida às alunas das escolas normais oficiais.

Logo em junho de 1964, apenas dois meses após o golpe, o deputado Luís Correia (PTB) anuncia publicamente na Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara (ALEG) que apresentaria um projeto de lei com o objetivo de extinguir o "privilegio" das escolas normais oficiais no acesso automático ao serviço público (Jornal do Brasil, 1964, p.6). A retórica do privilégio, já mobilizada pelas normalistas das escolas particulares desde o início da década, é agora assumida como argumento formal no campo legislativo, reforçado pelo novo cenário político, onde o autoritarismo de Estado conferia maior liberdade para interferências nas garantias constitucionais regionais, como a da Constituição da Guanabara de 1961.

No início de 1965, o deputado Zorli Martins (PTB) retoma essa iniciativa, propondo um critério meritocrático com base em desempenho escolar: normalistas, públicas ou privadas, com notas iguais ou superiores a 80, teriam direito ao ingresso automático no magistério (Diário Carioca, 1965, p.6). Tal proposição evidencia uma tentativa de conciliar a crítica ao sistema excludente das escolas públicas com um apelo à igualdade formal de condições, remetendo à lógica liberal já enunciada pelos movimentos estudantis das instituições privadas. Ao propor a substituição do critério de origem institucional pela aferição individual de desempenho, a proposta de Martins desafia frontalmente os pilares simbólicos sobre os quais se assentava a hegemonia das escolas normais oficiais.

Entretanto, a resistência a essas mudanças foi contundente. A deputada Lígia Lessa Bastos <sup>32</sup> (UDN), profundamente vinculada aos interesses do Instituto de Educação, mobilizou seu capital político e institucional para barrar qualquer reforma que alterasse o status quo. Durante o período de tramitação da nova Lei do Sistema de Ensino da Guanabara (1963–1965), ela e outros deputados contrários às reformas impediram votações e, posteriormente, ela inseriu 16 emendas que garantiram a manutenção da exclusividade das normalistas oficiais. A promulgação da Lei nº 812, em maio de 1965, no fim do governo de Carlos Lacerda, representou, ao mesmo tempo, uma vitória pontual dos setores conservadores do magistério e uma demonstração da fragilidade institucional dessa conquista, conquistada mais por articulações políticas do que por consenso social (Lima, 2017, p.333).

Esse cenário começou a se modificar radicalmente a partir de 1967, com a promulgação da nova Constituição Federal sob o regime militar, que impôs a revisão das constituições estaduais. A obrigatoriedade de concursos públicos para o ingresso no funcionalismo, agora reforçada no texto constitucional federal, abriu espaço para

---

<sup>32</sup> Lígia Lessa Bastos foi uma das principais representantes da União Democrática Nacional (UDN) no cenário educacional carioca durante os anos 1960. Professora e ex-aluna do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sua trajetória esteve profundamente ligada à defesa da tradição pedagógica da instituição. Como deputada estadual, atuou em comissões de educação e participou ativamente dos debates legislativos em torno da reforma do ensino, posicionando-se frequentemente contra iniciativas que ameaçavam o papel das Escolas Normais públicas na formação de professores primários. Sua atuação refletia uma tentativa de proteger a herança intelectual e moral do Instituto de Educação, especialmente no contexto das mudanças impostas pelo regime militar e pela tecnocratização do sistema educacional (LIMA, 2017).

questionamentos jurídicos e legislativos quanto à constitucionalidade do dispositivo de inclusão automática das normalistas das escolas oficiais.

Nesse contexto, o deputado Rossini Lopes da Fonte (MDB), alinhado aos interesses das instituições privadas, propôs emenda à nova Constituição Estadual da Guanabara para permitir que normalistas particulares também tivessem acesso ao serviço público mediante concurso. Em pronunciamento público, o deputado afirmou que a exclusividade das escolas oficiais representava uma “anomalia” e uma “inconstitucionalidade” diante das novas exigências da Constituição Federal de 1967 (Jornal do Brasil, 1967, p.10). Essa declaração não apenas evidencia a articulação entre discurso jurídico e ideologia liberal, mas também traduz uma guinada definitiva na correlação de forças em favor da abertura do serviço público ao setor privado de ensino.

Simultaneamente, um movimento articulado por 34 escolas particulares se estruturou para pressionar os deputados da ALEG e mobilizar a opinião pública. O grupo também ingressou com uma ação no Supremo Tribunal Federal, questionando judicialmente os artigos da Constituição da Guanabara que mantinham a exclusividade das normalistas públicas, o que demonstra uma nova dimensão da disputa: a judicialização do conflito e sua elevação ao plano federativo, onde o poder central, agora sob regime autoritário, tende a favorecer uma homogeneização legalista das práticas estaduais.

Com o impasse na votação do Supremo Tribunal Federal, sem alcançar o quórum necessário para a vitória das escolas privadas, a disputa se desloca com ainda mais intensidade para o campo legislativo e para os bastidores do poder estadual. A ausência de dois ministros do STF, Prado Kelly e Lafaiete de Andrade, impediu a definição jurídica do caso e manteve em suspenso uma decisão que poderia alterar definitivamente o regime de ingresso ao magistério na Guanabara (Jornal do Brasil, 1967, p.4). A indefinição jurídica, somada à efervescência social, realocou a centralidade da luta para a Assembleia Legislativa do Estado da Guanabara (ALEG), onde a atuação do deputado Rossini Lopes da Fonte (MDB) se tornava cada vez mais polarizadora. Reconhecido articulador do setor privado, Rossini tornou-se figura-chave

na tentativa de institucionalizar, via emenda constitucional, a abertura do magistério a normalistas oriundas de escolas particulares, agora mediante concurso público.

A disputa extrapolou os limites formais da ALEG e ganhou as ruas, mobilizando afetos, tradições e interesses econômicos. A reação das alunas das escolas oficiais, amparadas por uma memória institucional que conferia ao Instituto de Educação e as escolas oficiais um lugar simbólico de excelência e legitimidade, contribuiu para o tensionamento das decisões no Executivo.



Figura 10: Normalistas das escolas oficiais protestam.

Fonte: JORNAL DO BRASIL. Protesto oficial. 27 de abr. 67. p. 18. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Nesse contexto, o então Secretário de Educação, Benjamim de Moraes Filho, defensor da inclusão das alunas de escolas privadas quando presidia o Conselho Estadual de Educação, posicionou-se em favor da proposta de Rossini. O Governador Negrão de Lima, pressionado pelas famílias das normalistas do ensino público, acabou por declarar apoio às escolas oficiais “pela tradição de ter sido sempre assim” (Correio

da Manhã, 1967, p.9), um argumento que resgata a força simbólica do passado como critério de legitimação da política educacional.

Apesar do apoio do Secretário, a proposta de Rossini foi rejeitada pela Comissão de Emendas da ALEG, baseada no parecer do deputado Sami Jorge (MDB). O relatório é particularmente revelador: ao afirmar que não existia privilégio inconstitucional e que a ausência de paradigma federal na Carta de 1967 inviabilizava a emenda, o parecer transforma a indefinição do STF em respaldo à continuidade da norma anterior, conferindo à decisão legislativa uma aura de legalidade, mesmo diante de uma disputa jurídica não concluída. A argumentação de Sami Jorge escancara o uso estratégico da “inconstitucionalidade por ausência de paradigma” como mecanismo de manutenção do status quo (Jornal do Brasil, 1967).

A emenda não merece acatamento, primeiro porque privilégio inconstitucional não há, como acaba de ser decidido pelo Supremo, em julgamento de ação direta de declaração de inconstitucionalidade, quando não logrou quórum para declará-la procedente quanto ao texto semelhante da Constituição de 1961. Em seguida, não havendo paradigma federal na Carta de 1967, é inegável que não se pode atender a supressão como forma de adaptar a nossa Constituição à federal (JORNAL DO BRASIL, 1967, p.4)

Entretanto, o revés das escolas particulares no campo legislativo não significou uma derrota definitiva. A nova Constituição Estadual de 1967, já influenciada pelos debates recentes, incluiu em seu artigo 73, alíneas “b” e “c”, dispositivos que reconfiguram o mérito como critério técnico de ingresso. Ao equiparar a conclusão do curso regular mantido por instituições oficiais ao concurso de provas e títulos, e ao estabelecer que a aprovação em concurso assegura provimento do cargo em até 90 dias, a Constituição pavimenta um caminho jurídico para que, em situações de carência de profissionais, a via do concurso possa ser aberta às alunas de instituições particulares.

A promulgação do Ato Institucional n.º 5, em 13 de dezembro de 1968, não apenas consolidou o regime autoritário no Brasil, também funcionou como catalisador do capítulo final de um conflito que, por mais de uma década, colocou em disputa o monopólio das normalistas escolas oficiais sob o concurso público para o magistério. Sob a nova ordem instaurada pelo regime militar, a capacidade de articulação dos grupos políticos e educacionais foi significativamente reduzida. A suspensão do Congresso Nacional por meio do Ato Complementar n.º 38, editado no mesmo dia do AI-5, suspendeu temporariamente as arenas formais de negociação política, e deslocou

o centro das decisões para o Executivo Federal e, em certa medida, para o Judiciário. Nesse novo arranjo, foi o Supremo Tribunal Federal que assumiu protagonismo na resolução da questão. Em 27 de fevereiro de 1969, a Corte julgou procedente, por maioria de votos, a ação de inconstitucionalidade da alínea “b” do Artigo 73 da Constituição da Guanabara, encerrando, do ponto de vista jurídico, o regime de exceção institucional que favorecia as normalistas de escolas oficiais com o acesso automático ao magistério público.

O privilégio concedido às formandas das Escolas Normais, originalmente instituído no período imperial e preservado mesmo após a Proclamação da República, a Revolução de 1930 e os golpes de 1937 e 1964, não conseguiu se sustentar sob a égide do autoritarismo e da supressão de garantias constitucionais.

Nesse cenário, a identidade simbólica das normalistas oficiais, outrora marcada por um status de distinção social e institucional, começou a se dissolver. Como apontam os relatos da imprensa à época, a tradicional alegria das jovens aprovadas no exame de admissão às escolas normais já não era a mesma. O azul e branco do uniforme, outrora símbolo de prestígio e esperança, tornava-se pálido não apenas pela perda do acesso automático ao serviço público, mas sobretudo pela crescente percepção de que a carreira docente se esvaziava de sentido material e simbólico (Diário de Notícias, 1970, p.2).

A decisão do Supremo Tribunal Federal, que julgou inconstitucional o dispositivo da Constituição da Guanabara que garantia essa nomeação automática, representou a ruptura de um pacto institucional silencioso que havia sustentado por décadas a legitimidade e o atrativo da formação normalista. Apesar do revés jurídico, a resistência não se encerrou com a decisão judicial. Em 1969, as alunas que integravam as últimas turmas que ainda esperavam ter seus direitos preservados mobilizaram-se para pressionar o poder público, numa tentativa de reversão da medida. Esse movimento, entretanto, encontrou um ambiente profundamente alterado pela intensificação do aparato repressivo estatal, especialmente após o Ato Institucional nº

5 (AI-5), de dezembro de 1968, e a promulgação do Decreto-Lei nº 477, de fevereiro de 1969<sup>33</sup>, conhecido como o "AI-5 das escolas".

O Decreto-Lei nº 477 transformou as instituições escolares em espaços de vigilância e punição, ao tipificar como infrações disciplinares atos antes entendidos como manifestações legítimas de reivindicação estudantil. A legislação criminalizava desde greves e passeatas até a mera posse de material considerado “subversivo”, estabelecendo sanções draconianas que incluíam demissão sumária de docentes e o desligamento de estudantes com proibição de matrícula por até três anos em qualquer outra instituição de ensino. Dessa forma, a norma operava como instrumento de silenciamento, alinhando-se à lógica repressiva do regime e instaurando um clima de medo e autocensura no ambiente educacional.

Sob esse contexto de repressão e cerceamento da participação política, os protestos das normalistas foram sufocados pela ação direta das direções escolares e pelo controle moral exercido pelas famílias. As advertências formais feitas por diretores das escolas, amparadas no regimento interno que permitia a exclusão sumária por comportamento “subversivo”, somaram-se aos apelos dos Círculos de Pais e Mestres, que aconselhavam as alunas a se absterem de qualquer tentativa de organização coletiva. A substituição da mobilização política por uma via jurídica, com a contratação de advogados para negociar soluções individuais, reflete não apenas a eficácia do terror institucional imposto pela ditadura, mas também a transformação do perfil da resistência, que se tornava mais fragmentada, privada e silenciosa (Lima, 2021).

Paralelamente, a ampliação expressiva das Escolas Normais particulares, que já somavam 64 unidades no Estado da Guanabara em meados de 1969 (Correio da Manhã, 1969, p.13), foi interpretada por autoridades como uma das causas da crise do sistema público. Essa expansão, no entanto, precisa ser entendida no interior de uma lógica mercantilizante da educação, em que a pulverização da oferta não implicava, necessariamente, maior democratização do acesso, mas antes a desvalorização

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969>

progressiva do título de normalista, até então associado a um *ethos* profissional e a um capital simbólico específicos.

O Decreto “E” 3.700, de 26 de janeiro de 1970<sup>34</sup>, marca simbolicamente o encerramento de um ciclo histórico na formação de professores no Estado da Guanabara. Com ele, consolida-se o rompimento definitivo com um modelo institucional que, por mais de oitenta anos, garantiu às formandas das Escolas Normais públicas o acesso automático ao magistério primário. Essa mudança não apenas alterou as formas de ingresso no serviço público, mas também reconfigurou de maneira estrutural os mecanismos de legitimação da profissão docente.

À luz do referencial teórico de Claude Dubar (2005), a crise enfrentada pelas normalistas do Rio de Janeiro entre 1967 e 1969 pode ser interpretada como um processo de reconfiguração identitária forçada, marcada pela ruptura entre os sentidos socialmente construídos da formação docente e as transformações institucionais e políticas do período. Para Dubar, a identidade não é uma essência imutável, mas sim o resultado de um processo dinâmico de construção social que se dá na interseção entre os itinerários biográficos dos indivíduos e as trajetórias institucionais que os moldam. Trata-se de uma produção situada e contingente, que depende de formas de reconhecimento social e institucional.

No caso das normalistas, esse processo identitário era sustentado por um modelo institucional de forte legitimidade, no qual a formação em escolas oficiais de prestígio garantia não apenas a aquisição de saberes pedagógicos, mas também o ingresso automático na carreira pública do magistério primário. Esse percurso articulava elementos centrais da identidade profissional feminina da época: o prestígio social, a moralidade burguesa, a estabilidade econômica e a inserção no espaço público por meio do serviço estatal. Era, portanto, uma identidade construída com base na articulação entre socializações escolares, expectativas familiares e reconhecimento institucional.

---

<sup>34</sup> DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Professores primários são chamados a escolher escola. 21.02.70. p. 9. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

O percurso histórico abordado neste capítulo evidencia que a formação docente no Brasil, em especial aquela voltada às professoras primárias nas Escolas Normais Oficiais da Guanabara, foi profundamente impactada pelas transformações políticas, econômicas e institucionais ocorridas entre os anos 1950 e 1970. A partir da proposta de modernização nacional sustentada por Vargas e consolidada no ideário do ISEB, a educação foi concebida como ferramenta estratégica para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a formação de professoras assumiu centralidade nos discursos e políticas públicas.

Entretanto, as promessas de valorização do magistério e de democratização do ensino revelaram-se, em grande medida, limitadas pelas estruturas de poder e pelos interesses das elites. A promulgação da LDB de 1961, embora simbolicamente significativa, expressou compromissos ambíguos entre setores conservadores e progressistas, resultando em uma legislação que preservou desigualdades históricas. A resistência das normalistas da Guanabara à nova lei revela a complexidade do momento: ao mesmo tempo em que defendiam a escola pública, também lutavam por manter privilégios que acabaram por reforçar mecanismos de exclusão.

Com a instauração do regime civil-militar em 1964, o projeto de formação docente sofreu um redirecionamento profundo. A profissionalização imposta pela Lei nº 5.692/71 consolidou uma lógica tecnicista e funcionalista, esvaziando o Curso Normal de sua dimensão pedagógica e crítica. Essa mudança implicou não apenas uma reorganização estrutural, mas também uma redefinição da identidade docente: da professora missionária à técnica do ensino, da escola cidadã à escola produtivista.

Sob a ótica da história da educação, os "anos de chumbo" não se limitam à repressão política direta, mas englobam um processo mais amplo de corrosão institucional. As Escolas Normais, mais especificamente o Instituto de Educação, que durante décadas funcionou como pilar simbólico da formação republicana, foi gradativamente destituída de sua centralidade. A trajetória das normalistas nesse período ilustra o tensionamento entre tradição e ruptura, entre prestígio social e desvalorização material, entre vocação e mercado.

Assim, a análise histórica da formação docente durante o período estudado permite compreender como políticas educacionais e projetos de Estado incidiram sobre

as práticas formativas, identidades profissionais e sentidos atribuídos à docência. Nossa intenção foi mostrar que o campo educacional é também um espaço de disputa, onde diferentes projetos de sociedade se confrontam.

## 5

### Considerações finais

A presente tese teve como objetivo central analisar o processo de reconfiguração identitária das normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre 1932 e 1971, período marcado por significativas reformas educacionais, reconfigurações institucionais e disputas em torno da profissionalização docente. O recorte temporal permitiu contemplar distintas fases da formação de professores no Brasil, abrangendo desde a reforma de Anísio Teixeira, inspirada no movimento da Escola Nova, até a profunda descaracterização do curso normal promovida pela Lei 5.692/71.

Com base na articulação entre diferentes campos do conhecimento, História da Educação, História da Profissão Docente, Sociologia das Profissões e análise de políticas públicas, buscou-se compreender como as identidades profissionais das normalistas foram sendo construídas, tensionadas e ressignificadas diante das transformações institucionais e sociais vivenciadas pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Adotou-se, para tanto, a perspectiva teórica de autores como Dubar (2005), Dubet (2006) e Nóvoa (1992, 2009), que concebem a identidade como construção social dinâmica, marcada por permanências, rupturas e negociações constantes.

O estudo evidenciou que o Instituto de Educação, ao longo de sua trajetória, constituiu-se como um locus privilegiado na formação de professores primários, cumprindo papel central na consolidação de um modelo formativo fortemente associado à meritocracia escolar, ao prestígio social e à estabilidade funcional. A primeira fase, inaugurada com a reforma de 1932, consolidou a proposta escolanovista de profissionalização do magistério, incorporando novas práticas pedagógicas e projetando o Instituto como referência nacional na formação de professores. Como evidenciado por Lopes (2006, 2007, 2009, 2013) e Vidal (1995), o Instituto de Educação não apenas formava docentes, mas também produzia uma cultura pedagógica própria, marcada por discursos de vocação, serviço público e excelência acadêmica.

Nos chamados “anos dourados”, sobretudo nas décadas de 1940 e 1950, o curso normal adquiriu status de prestígio e reconhecimento, representando uma via de ascensão social sólida, especialmente em função do ingresso automático no serviço

público. A análise das revistas escolares *Normalista*, *O Tangará* e *Instituto* revelou a riqueza das representações construídas pelas próprias normalistas sobre sua missão docente, suas práticas formativas e suas expectativas profissionais, constituindo um conjunto documental decisivo para compreender as apropriações identitárias das alunas frente às políticas institucionais.

Contudo, a partir da década de 1960, com as reformas educacionais empreendidas sob o regime autoritário, observa-se o progressivo esvaziamento simbólico e material do curso normal. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) e, sobretudo, da Reforma de 1º e 2º Graus de 1971 (Lei 5.692/71), consolidou-se a descaracterização da formação docente ao subordinar o ensino médio à lógica da profissionalização técnica e do atendimento às demandas do mercado de trabalho. Como discutido por Saviani (2007), Oliveira (1991) e Schwartzman (1984), esse movimento evidenciou o deslocamento do projeto educacional brasileiro para uma racionalidade tecnocrática, esvaziando a formação docente de seu conteúdo pedagógico e fragilizando a identidade profissional construída ao longo das décadas anteriores.

A tese buscou, portanto, não apenas elucidar o processo histórico vivido pelo Instituto de Educação, mas interpretá-lo à luz de suas contradições internas e dos embates mais amplos no campo das políticas públicas educacionais. Como destacado por Chartier (1990), as fontes documentais e os impressos escolares analisados não são apenas registros do passado, mas espaços de produção de sentido, de afirmação de projetos institucionais e de disputas simbólicas em torno da docência e da escola pública.

Metodologicamente, a pesquisa integrou múltiplas fontes, documentos institucionais, legislações, revistas escolares, jornais da época e literatura especializada, permitindo uma análise transversal das políticas públicas, das práticas escolares e das representações docentes. As contribuições de autores como Sonia Lopes (2003), Diana Vidal (1995), Sarita Schaffel (1999), Ângela Martins (1996) e Fábio Souza Lima (2017) foram decisivas para o aprofundamento da reflexão historiográfica e para o entendimento do Instituto como espaço de memória e de produção de subjetividades docentes.

Importa ressaltar que, embora esta pesquisa tenha se estruturado predominantemente sobre fontes documentais e impressas, reconhece-se que a história oral constitui uma via metodológica de extrema relevância para aprofundar a compreensão sobre as experiências formativas das normalistas. O acesso às memórias, narrativas e interpretações de ex-alunas, professoras e gestores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro poderia enriquecer sobremaneira a análise histórica aqui empreendida, oferecendo outras camadas de sentido, por vezes ausentes nos documentos oficiais. Como bem nos lembra Alessandro Portelli (1997), a história oral não é apenas uma forma de acessar dados, mas sobretudo uma maneira de captar significados, subjetividades e versões plurais dos acontecimentos. Assim, recomenda-se fortemente que futuras pesquisas sobre o tema incorporem essa abordagem, ampliando o olhar para os testemunhos de sujeitos históricos que viveram e transformaram a trajetória do Curso Normal no Brasil.

Ao estabelecer um recorte temporal que permitiu acompanhar o longo percurso histórico do Instituto de Educação entre 1932 e 1971, a tese buscou contribuir para a compreensão das permanências e discontinuidades que marcaram a trajetória do curso normal e da formação docente no Brasil. A escolha metodológica de trabalhar com um intervalo extenso e com diversidade de fontes documentais favoreceu a identificação de continuidades estruturais nas disputas pela formação de professores, bem como a análise de processos de reconfiguração institucional e de desmonte das bases pedagógicas que sustentavam a identidade profissional das normalistas.

Embora esta pesquisa tenha se debruçado sobre um período específico da história da formação docente no Brasil, os resultados e reflexões aqui construídos ganham ressonância também no debate contemporâneo sobre a profissionalização do magistério. Um dos desdobramentos dessa investigação diz respeito à permanência, ainda que residual, dos cursos de formação de professores em nível médio, modalidade Normal, em alguns estados brasileiros.

O Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2023), principal instrumento de coleta de dados estatísticos sobre a educação no país, revelou que, no ano de 2023, o Brasil contava com 538 estabelecimentos de ensino ofertando o Curso Normal/Magistério na modalidade de Ensino Médio. Dentre as cinco regiões do país,

a região Sul lidera em número de instituições com 268 escolas, seguida pela região Sudeste, com 118 escolas. No entanto, ao se observar o número de matrículas, verifica-se uma inversão: a região Sudeste apresenta ligeiramente mais alunos matriculados no Curso Normal do que a região Sul, o que revela uma concentração maior de estudantes por unidade escolar e sugere padrões distintos de demanda e organização da oferta entre as duas regiões.

No âmbito estadual, o Rio de Janeiro se destaca de maneira expressiva. Segundo os dados do Censo Escolar 2023, o estado contabiliza 111 instituições de ensino que ofertam o Curso Normal, sendo 98 da rede estadual, 2 da rede municipal e 11 da rede privada. Esse número posiciona o Rio de Janeiro como o estado com a maior oferta institucional da modalidade na região Sudeste, em notável contraste com Minas Gerais, segundo colocado, que conta com apenas 5 escolas ofertantes, evidenciando uma diferença significativa de 106 instituições entre os dois estados. Essa discrepância aponta para uma política educacional diferenciada e possivelmente intencional por parte do estado do Rio de Janeiro, o que exige análises mais aprofundadas.

No que diz respeito ao número de matrículas, os dados são igualmente expressivos: o estado do Rio de Janeiro registrou 18.088 estudantes matriculados no Ensino Médio Normal/Magistério, o que corresponde a aproximadamente 97% de todas as matrículas da modalidade em toda a região Sudeste. A concentração dessas matrículas também se manifesta em nível municipal. O município do Rio de Janeiro lidera com 5.144 matrículas, seguido por Duque de Caxias (1.302) e Nova Iguaçu (1.040). A capital fluminense, portanto, não apenas apresenta o maior número de instituições ofertantes, mas também concentra a maior demanda estudantil, não só no estado, como em todo o território nacional, seguida por um número bastante expressivo de matrículas da Baixada Fluminense, região em que o curso normal se mantém “vivo”.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de investigar com maior profundidade os fatores que explicam a permanência, e até mesmo o fortalecimento, do Curso Normal no estado e na cidade do Rio de Janeiro, em contraste com sua progressiva extinção em outras unidades federativas. O protagonismo fluminense na oferta dessa modalidade, somado à concentração de matrículas na capital, coloca o estado, e especialmente o município do Rio de Janeiro, em posição singular no contexto

nacional, abrindo caminhos para futuras pesquisas que analisem os sentidos, os projetos pedagógicos e as implicações sociais dessa permanência na formação docente contemporânea.

Do ponto de vista legal, essa formação ainda encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cujo artigo 62, no Título VI, permite a atuação docente na educação básica por profissionais formados em nível médio, na modalidade Normal. Contudo, tal disposição entra em aparente conflito com as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, que estabelece como meta a formação em nível superior de todos os professores da educação básica, indicando um horizonte normativo de valorização e elevação da exigência de escolaridade para o exercício do magistério.

Essa contradição revela o que Cunha (1997) denominou de "zigzague da política", ou seja, um movimento pendular, marcado por avanços e recuos na legislação educacional, que por vezes cria zonas de ambiguidade quanto à direção das políticas públicas. Soma-se a isso a permanência das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 e ainda vigentes que preveem, entre outras competências, a formação de docentes para atuarem na educação básica, inclusive em cursos de nível médio, modalidade Normal. Tais sobreposições normativas evidenciam a complexidade e a fragmentação do ordenamento jurídico que rege a formação docente no Brasil.

Uma importante delimitação desta pesquisa diz respeito à não exploração da documentação interna do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como livros de matrícula, históricos escolares, boletins e demais registros acadêmicos. Tais fontes seriam fundamentais para mapear com mais precisão as trajetórias escolares das normalistas, identificando as disciplinas cursadas em diferentes períodos, as alterações curriculares ao longo do tempo e os efeitos concretos das reformas educacionais sobre o cotidiano escolar. No entanto, em razão das limitações de tempo, acesso e, sobretudo, das condições pessoais da pesquisadora ao longo da investigação, não foi possível empreender esse percurso. Diante disso, recomenda-se que futuros trabalhos a ela se dediquem, pois podem lançar luz sobre a materialidade das transformações nas

políticas públicas educacionais e seu impacto direto na formação docente e na cultura escolar do Instituto.

Não posso encerrar esta tese sem registrar uma reflexão sobre as dificuldades crescentes que envolvem a prática da pesquisa histórica no Brasil, especialmente no que se refere ao acesso a fontes documentais e à preservação da memória educacional. A pesquisa desenvolvida aqui encontrou no Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB) um acervo precioso e insubstituível. No entanto, o próprio acesso aos documentos tem sido progressivamente atravessado por novas burocracias e restrições administrativas, que dificultam a consulta e a reprodução das fontes ali preservadas. As exigências de autorizações sucessivas, a limitação de acesso a determinados conjuntos documentais e a escassez de investimentos em digitalização não apenas comprometem o andamento de investigações acadêmicas, como também ameaçam o próprio exercício da história como campo científico. Como já alertava Bloch (2002), “o historiador depende da conservação dos vestígios” (p. 71), e, em contextos como o brasileiro, onde a memória institucional frequentemente carece de políticas de preservação consistentes, torna-se ainda mais desafiador produzir investigações rigorosas e inovadoras. A defesa da pesquisa histórica exige, assim, não apenas o esforço individual dos pesquisadores, mas também o compromisso coletivo com a proteção e a democratização dos acervos documentais, que são patrimônios públicos e fontes indispensáveis à produção de conhecimento crítico.

Com esta tese pretendemos contribuir com o campo da História da Educação ao lançar um olhar renovado sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. instituição central na formação de professoras no Brasil no século XX. Ao investigar o período de 1932 a 1971 sob a perspectiva das reconfigurações identitárias das normalistas, o trabalho avança para além das análises institucionais clássicas e passa a compreender as interfaces entre políticas públicas, práticas escolares, culturas institucionais e subjetividades docentes. Um dos principais méritos da pesquisa é a articulação entre os debates sobre identidade profissional, com base em autores como Dubet e Nóvoa, e os contextos políticos mais amplos, como a Era Vargas e a Ditadura Civil-Militar, permitindo uma compreensão mais complexa dos efeitos desses regimes na formação docente e na constituição das professoras como sujeito histórico e político.

Além disso, ao explorar fontes escolares como revistas produzidas pelas alunas do próprio Instituto, o estudo amplia o repertório metodológico na área, valorizando documentos pouco utilizados em outras pesquisas. Essa abordagem oferece novas pistas para compreender o cotidiano escolar, os discursos de época e os modos como as próprias normalistas se narravam e performavam sua identidade profissional. Dessa forma, esta tese contribui tanto para a historiografia do Instituto de Educação quanto para os estudos sobre a formação de professores e identidade docente no Brasil, abrindo novas trilhas para pesquisas futuras sobre as experiências formativas de professoras em contextos autoritários e os legados dessas experiências na educação contemporânea.

Como contribuição final, esta pesquisa reafirma a importância de investigações que articulem História da Educação, memória institucional e análise das políticas públicas para compreender os múltiplos sentidos atribuídos à docência no Brasil. A história do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, longe de se restringir à memória de uma escola isolada, constitui expressão exemplar de dinâmicas mais amplas que atravessaram a constituição do campo educacional brasileiro, seus projetos de nação, suas reformas sucessivas e seus impasses históricos na valorização do magistério.

## 6

**Referências**

ABREU, Alzira Alves de [et al]. **Dicionário histórico- biográfico brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: Editora FGV; CPDOC, 2001.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira . A Formação do Professor Primário no Rio de Janeiro e a Reforma de 1928. In: **17ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu. Ética, Ciência e Educação, v. 1. p. 64-64, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela; CHAVES, Vera Maria Ferrão. Políticas públicas em educação: a regulação no contexto da crise do capital. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 799-812, 2015.

ANJOS, I. S. C. dos; Ávila, V. P. da S. de. . Formação, associativismo e condições de trabalho do magistério primário rural pernambucano pelas lentes do Jornal do Professor (1955-1962). **Cadernos De História Da Educação**, 2024.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

AZEVEDO, Fernando de; et al. **Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados**. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República: 1889-1930**. 15. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1997.

BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Educação escolar: saberes e práticas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BASTOS, Maria Helena Camara; COSTA, Maria Vitoria de Oliveira. **Formação de professores: saberes da docência e identidade docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BASTOS, Maria Helena Camara; COSTA, Maria Vitoria de Oliveira. **O professor primário: formação, saberes e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. (s/d). Disponível em: <https://bndigital.bn.br/>.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BOMENY, Helena. M. **A reforma Capanema: cultura, Estado e educação no Brasil dos anos 30 e 40.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BRANDI, Maria Socorro Lucena Lima. **A educação normal e a formação de professores no Brasil.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11.10.23.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09.10.23.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11.10.23.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.html). Acesso em 09.10.23.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09.10.23.

\_\_\_\_\_. Lei nº 85, de 20 de setembro de 1892. **Estabelece a organização municipal do Distrito Federal.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.html>. Acesso em 01.10.23.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 2002.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde se aprende a ler o mundo.** Porto: Porto Editora, 2008.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO, Tony. A educação do corpo na formação de professoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, 2024.

CARDOSO, Luciana. **Somos Semeadores: Estratégias identitárias na Escola Normal Sarah Kubitschek (1963 – 1965)**. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2007.

CARTOLANO, Rejane Martha. **Educação e cidadania: a utopia possível**. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Educação e cultura política na Era Vargas**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Magda Becker Soares de. A legislação educacional e a formação de professores. In: DALBEN, Ângela Isteles; CASTRO, Magda Soares de; SOUZA, Donald Bello de. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 139-156, 2005.

CATANI, Denice B. Cultura escolar, imprensa pedagógica e representação docente no Brasil (1890-1930). **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, jan./dez. 1997, p. 93-107.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Primeira República. In: LIMA, H. I. C. (Org.). **A educação brasileira na Primeira República**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**, Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direitos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e direito à educação: interfaces entre o público e o privado**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DOU. **Condições exigidas para o exame de admissão**, 16 de setembro de 1946, pp. 5.785 e 5.786. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br). Acesso em 01.10.23.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.

DUBET, François. **El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado**. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.

DUTRA, Eurico Gaspar. **Relatório Presidencial**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1949.

\_\_\_\_\_. **Relatório Presidencial**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1947.

D'ARAUJO, Maria Celina. Um panorama da política de desenvolvimento do Vargas. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/getulio-vargas-1954/politica-de-desenvolvimento> . Acesso em: 07.07.23.

ENÉAS, Rosiska Darcy. A mulher e a educação. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer História da Educação com E. P. Thompson. In: FARIA FILHO, L. M. (org). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p.239-256, 2005.

\_\_\_\_\_. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 93-111, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. **História da educação no Brasil**: debates e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 533-556, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1930**: o silêncio dos vencidos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

FÁVERO, Osmar. **A educação popular na história do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: uma análise das políticas recentes no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 295-318, abr./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 139-160, abr. 2002.

GOIS, Antônio. O mito dos anos dourados na educação e a questão docente. **Portal CENPEC**, 20 out. 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/o-mito-dos-anos-dourados-na-educacao-e-a-questao-docente>. Acesso em: 04.03.2024.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto** - o processo de construção da identidade racial de professoras negras. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GOMES, Angela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIA, Jorge (org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. História, memória e tempo presente: a cultura escolar como prática de formação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 3, p. 11-30, 2001.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **A educação na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

GONÇALVES, Maria de Lourdes. **Mulheres e trabalho docente: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2004.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **A formação do professor primário no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965.

\_\_\_\_\_. Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. **Educação e ciências sociais**, ano VI, v. 9, n. 17, p. 114- 140, maio/ago, 1961.

GUARACIABA, Maria. **Normalista**, revista oficial do Instituto de Educação. Rio de Janeiro, n. 10, p. 3, 1948.

HILSDORF, Maria Lúcia. A formação docente na Primeira República: representações e práticas. In: GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. **Intérpretes da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 97-116, 2011.

IBGE. **Recenseamento Geral do Brasil** – 1º setembro de 1940, página 51. IBGE.

INSTITUTO. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1941.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LE MOS, Américo Jacobina. **O ensino secundário no Brasil: antecedentes, reforma e atualidade**. São Paulo: Pioneira, 1999.

LEMOS, Renato Luís do Couto Neto. **Benjamim Constant: vida e história.** Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

LIMA, Fábio Souza. **As normalistas do Rio de Janeiro: o ensino normal público carioca (1920 –1970): das tensões políticas na criação das instituições à produção das diferentes identidades de suas alunas.** Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

\_\_\_\_\_. **As normalistas chegam ao subúrbio: a história da escola normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953).** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2015.

LOPES, Sonia de Castro. Políticas de formação de professores na década de 1950: problematizando os 'anos dourados' do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 267-287, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 597-619, 2009.

\_\_\_\_\_. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, p. 177-207, 2007.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Mestres: História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939).** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Mestres do Distrito Federal: História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939).** Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

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

MARTINS, Ângela. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). Rio de Janeiro: **Revista Teias**, v. 1, n. 1. pp. 1 – 15, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, UFRJ, 1996.

MARTINS, Ronaldo Luiz. **Mercadão de Madureira: Caminhos do comércio.** Rio de Janeiro: Condomínio do Entreposto Mercado do Rio de Janeiro, 2009.

MAZZUCHELLI, Frederico. **Anos de chumbo: o Brasil e a ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Contexto, 2009.

MELO, Bruna Maria Portela. **Representações sobre normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1940**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MOURA, Carlos. **A educação brasileira e a ideologia da ordem**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNICÍPIO DA CORTE. **Decreto N° 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1954**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acessado dia 08.04.23.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pioneira, 2001.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003. 293f. Tese (Doutorado em História) — UNESP, Assis, 2003.

NORMALISTA. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1953.

NORMALISTA. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1949.

NORMALISTA. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1948.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares – por que e como pesquisar**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2010.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, vol.25, n.º.1, São Paulo Jan./Jun, 1999.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. A (org.). **Vidas do Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, 2001.

O TANGARÁ. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1956.

O TANGARÁ. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1955.

O TANGARÁ. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1954.

O TANGARÁ. Revista oficial do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto de Educação, 1953.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Política educacional no Brasil: história e política**. São Paulo: Cortez, 1991.

OZÓRIO, Benedito. **A Lei 5.692 e a profissionalização do ensino de 2º grau**. Brasília: MEC/INEP, 1977.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PRATTA, Marco Antônio. **Mestres santos e pecadores: educação, religião e ideologia na Primeira República (1889-1930)**. São Carlos: RiMa, 2002.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 906, de 16 de dez. 1957. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/>. Acesso em: 04.03.2024.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFFEL, Sarita Lea. **Cultura de ofício e saberes docentes: um estudo com egressas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **A pedagogia da Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da elite dirigente no Brasil**. São Paulo: DIFEL, 1984.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vanda Maria Ribeiro da. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.

TOLEDO, Caio Navarro de. **A esquerda brasileira e o ISEB**: um estudo sobre o pensamento nacionalista e desenvolvimentista. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e desenvolvimento na Nova República**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Memórias e narrativas de professoras “normalistas” do Instituto de Educação/RJ. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 32, n.88, p.351-366, set.- dez. 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

\_\_\_\_\_. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). São Paulo, 1995. 269p. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP.

VIDAL, Diana Gonçalves e CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves; RODRIGUES, Nunes. A escola, a memória e a história: reflexões sobre cultura escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 7, p. 99-126, 2004.

VILLELA, Heloísa de O. S. . A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos S.; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio de Pádua C. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república**. 2ª ed. – Campinas: Alínea, 2017.

\_\_\_\_\_. **Da palmatória à lanterna mágica: a escola normal da província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)**. Tese. (Doutorado em Educação) - FE/USP, 2002.

WAISBERG, Myrian. **O Instituto de Educação do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1945.

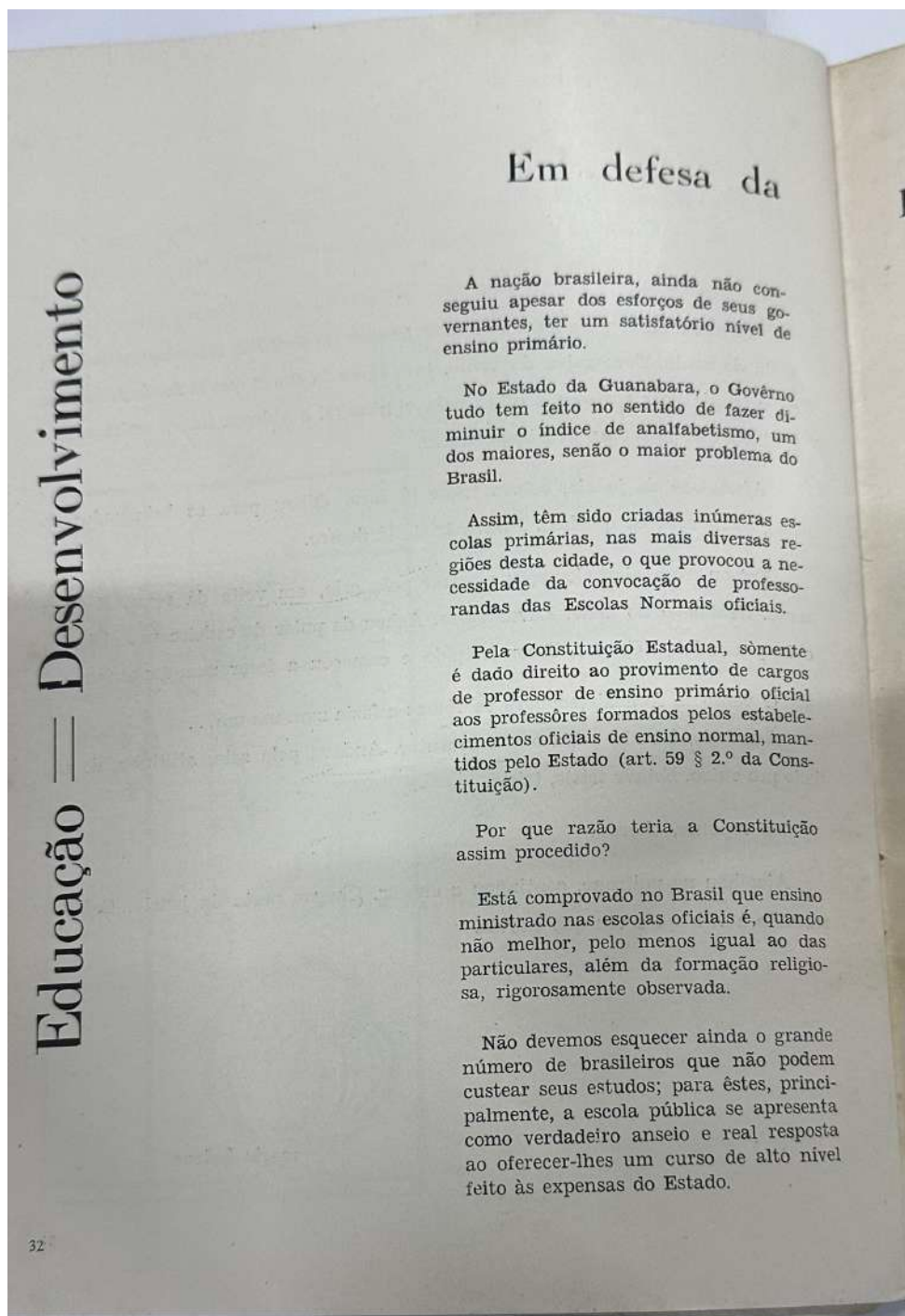
Werebe, Maria José. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

XAVIER, Libania Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

XAVIER, Maria F.; RIBEIRO, Maria Luiza S.; NORONHA, Flávia. As revistas escolares: história e memória do ensino primário. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 187-199, 1994.

## APÊNDICE A

Artigo publicado pelo professor Ângelo Moreira Gliocche na revista O Tangará, 1954.



# Educação = Desenvolvimento

## Em defesa da

F

A nação brasileira, ainda não conseguiu apesar dos esforços de seus governantes, ter um satisfatório nível de ensino primário.

No Estado da Guanabara, o Governo tudo tem feito no sentido de fazer diminuir o índice de analfabetismo, um dos maiores, senão o maior problema do Brasil.

Assim, têm sido criadas inúmeras escolas primárias, nas mais diversas regiões desta cidade, o que provocou a necessidade da convocação de professorandas das Escolas Normais oficiais.

Pela Constituição Estadual, somente é dado direito ao provimento de cargos de professor de ensino primário oficial aos professores formados pelos estabelecimentos oficiais de ensino normal, mantidos pelo Estado (art. 59 § 2.º da Constituição).

Por que razão teria a Constituição assim procedido?

Está comprovado no Brasil que ensino ministrado nas escolas oficiais é, quando não melhor, pelo menos igual ao das particulares, além da formação religiosa, rigorosamente observada.

Não devemos esquecer ainda o grande número de brasileiros que não podem custear seus estudos; para estes, principalmente, a escola pública se apresenta como verdadeiro anseio e real resposta ao oferecer-lhes um curso de alto nível feito às expensas do Estado.

## Escola Pública

Dessa maneira, é acertado estabelecer que, somente pelas Escolas Normais mantidas pelo Estado, poderão formar-se os professores primários destinados aos estabelecimentos oficiais, pois a oportunidade é dada a jovens de todas as classes que queiram ser professores. Basta, para isso, prestarem um concurso público e ingressarem nas Escolas Normais oficiais, onde receberão os ensinamentos pedagógicos necessários à laboriosa carreira do magistério, alicerce indestrutível para o engrandecimento do Estado da Guanabara.

Nosso Estado possui um número suficiente de escolas normais oficiais, para formação de professores primários que satisfaçam ao provimento completo das escolas públicas. É, portanto, incoerente argumentar-se com o fato de "em alguns estados é reconhecida a igualdade entre professores formados por estabelecimentos oficiais e particulares". Talvez as condições dos outros estados sejam diferentes das nossas, mas a realidade dos fatos nos deixa garantir que não precisamos recorrer aos estabelecimentos particulares de ensino normal, embora os reconheçamos e respeitemos.

Não deve ser esquecido, aqui, que a Secretaria de Estado de Educação aumentou o número de vagas das Escolas Normais para duas mil — quantidade julgada necessária — mas, que não pôde ser preenchida apesar dos dois concursos públicos realizados, por ter sido insuficiente o índice de aprovação. Isso reflete que apenas não será professor primário oficial aquele que não quiser aproveitar a oportunidade que o próprio Estado oferece, através dos concursos realizados anualmente.

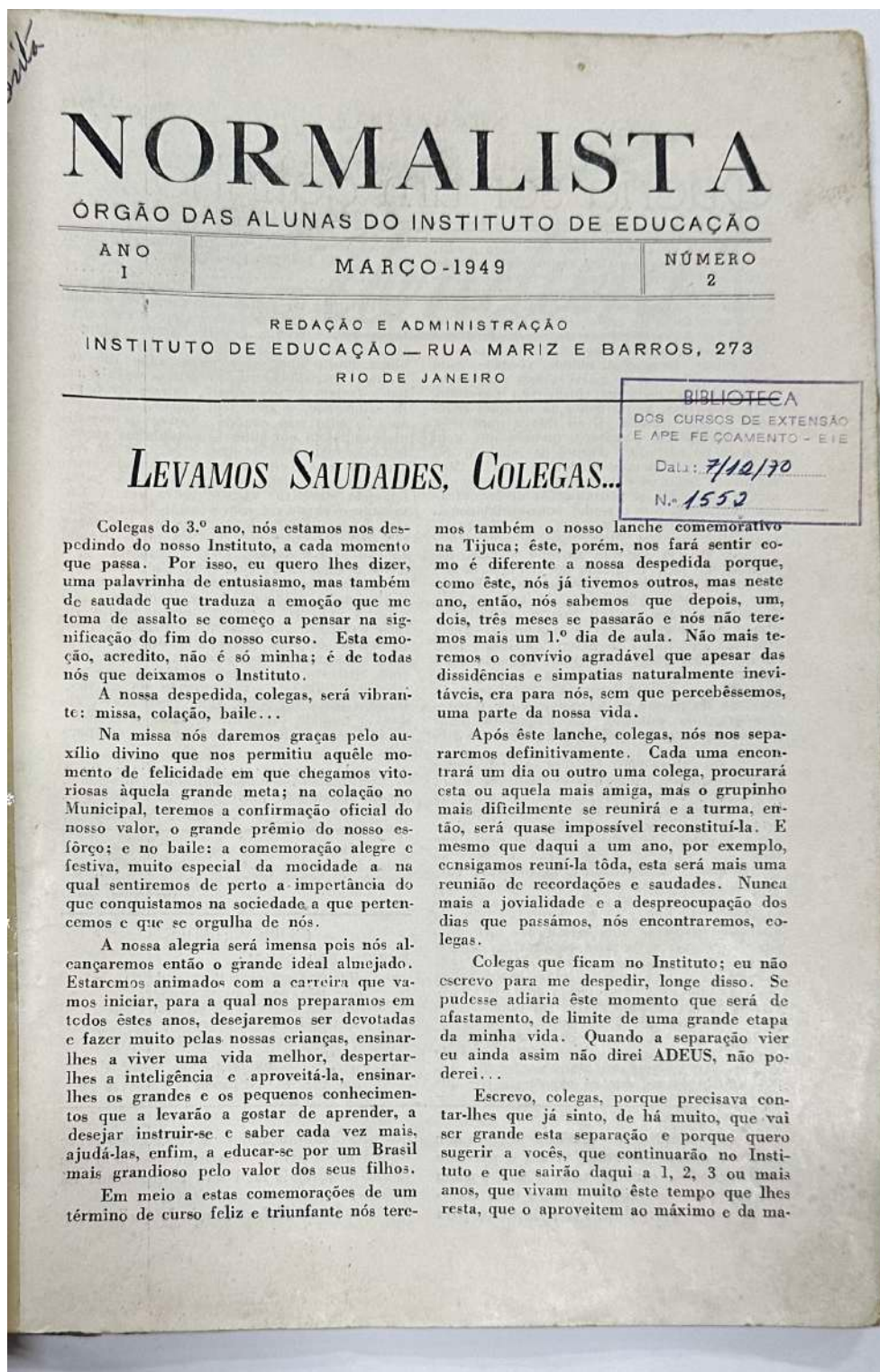
Importante a ser observado é que entre as normalistas particulares, que reivindicam o direito de igualdade às normalistas dos estabelecimentos oficiais, encontramos inúmeras reprovadas nos concursos públicos, além de muitas que não quiseram a eles se submeter.

Assim contra tudo que se possa argumentar, firmamos nossa convicção da perfeita exclusividade do Estado, no que diz respeito à formação de professores primários.

ângelo moreira glioche

## APÊNDICE B

Artigo introdutório da revista Normalista, 1949.



## APÊNDICE C

Artigo introdutório da revista Normalista, 1953.

