



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAFFAELA DE MENEZES LUPETINA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A MUDANÇA NO PERFIL DO ALUNADO  
DO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO NA DÉCADA DE 1970**

**RIO DE JANEIRO  
2015**

**RAFFAELA DE MENEZES LUPETINA**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E A MUDANÇA NO PERFIL DO ALUNADO  
DO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE  
JANEIRO NA DÉCADA DE 1970**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nailda Marinho da Costa

**RIO DE JANEIRO  
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RAFFAELA DE MENEZES LUPETINA**

*A formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de  
Educação do Rio de Janeiro na década de 1970*

**Apresentada em: \_\_ / \_\_ / 2015**

**Banca Examinadora**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Nailda Marinho da Costa – Unirio  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes – UFRJ  
(Examinadora externa)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Angela Maria Souza Martins – Unirio  
(Examinadora interna)

Para minha avó Noêmia (*in memoriam*),  
que dedicou sua vida ao magistério e que  
me ensinou o verdadeiro significado da  
palavra saudade.

Para Eliane, Loris, Izadora, Heitor e  
Felipe.

## AGRADECIMENTOS

Durante a elaboração da pesquisa, foram muitas as pessoas que se fizeram presentes direta ou indiretamente em todo o processo construtivo dessa dissertação, por isso gostaria de agradecer a todos que de alguma maneira me acompanharam nessa caminhada.

À professora e orientadora Dr<sup>a</sup>. Nailda Marinho da Costa, obrigada pela confiança, orientação, tempo e por ter possibilitado a concretização dessa importante etapa de minha formação acadêmica.

À professora Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, agradeço pelas significativas colaborações na qualificação, e pelo aceite em participar da banca de defesa dessa pesquisa. Suas impressões são de extrema importância, pois além de ser uma grande referência nos estudos sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, é uma pessoa por quem tenho enorme carinho, respeito e admiração.

À professora Dr<sup>a</sup>. Angela Maria Souza Martins pelas pertinentes anotações na banca de qualificação e por aceitar realizar a leitura crítica desse trabalho. Que felicidade a minha de ter assistido e participado de seus enriquecedores debates no grupo de pesquisa do NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisa de História da Educação Brasileira.

Agradeço imensamente as entrevistadas Eloiza, Eliane, Sonia, Maria de Fátima, Tereza, Glória e Maria Lúcia, que disponibilizaram muito mais do que tempo e memórias, trazendo afeto e voz para essa pesquisa.

À equipe do CMEB/ISERJ – Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro composta por Marlúcia Neri, Aderaldo Pereira, Fátima Galvão, Débora Abreu, Júlio Maia, Rita Cunha, Selma Maria da Silva e Vera Regina Monteiro, que sempre foram muito solícitos, prestativos e pacientes comigo. À equipe da secretaria que permitiu o meu acesso ao arquivo do ISERJ, ao Paulo de Tarso de G. Toledo da Biblioteca Paulo Freire (ISERJ) e à Maria Carolina Granato da Silva do PROMEMO – Projeto Memória do ISERJ, que foi extremamente acolhedora e generosa.

Aos participantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB/Unirio) que acompanharam essa jornada e torceram pelo meu sucesso: Thábata Mortani, Elisabete Mansur, Zélia Dantas, Priscila Caetano, Pedro Prado e Régis Fernandes.

Aos amigos que fiz na licenciatura em Pedagogia da UFRJ, Adriana de Broux, Desirée Rocha, Denise Polonio, Rejane Xavier e Leonardo Barcelos, que contribuíram com palavras de incentivo e compreenderam minha ausência em muitos encontros.

Não posso deixar de agradecer aos colegas e amigos do Instituto Benjamin Constant (IBC), local em que trabalho, que apoiaram o meu caminhar acadêmico e buscaram respeitar o meu ritmo. Agradecimentos especiais à amiga Rachel Ventura Espinheira, que me substituiu em alguns dias que precisei.

À minha família, que sempre me apoiou e foram grandes incentivadores e responsáveis por eu acreditar na legitimidade da instituição escolar e na importância da formação continuada. Eliane, Loris e Izadora, sem o suporte psicológico e afetivo de vocês, essa pesquisa não seria possível.

Ao Felipe, que durante o percurso do mestrado tornou-se meu esposo e neste descobri, acima de tudo, um amigo, um companheiro.

A todas as pessoas citadas todo o meu carinho e gratidão.

## RESUMO

LUPETINA, Raffaella de Menezes. **Formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A pesquisa, inserida no campo da história da educação, mas especificamente na história das instituições escolares, tem como foco principal analisar as modificações sofridas no perfil do alunado do Instituto de Educação a partir da Lei 5.692 de 1971, tendo em vista o funcionamento do curso normal do IE na década de 1970, que a partir dessa Lei se transformou em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) na perspectiva do ensino profissionalizante. O recorte cronológico abrange, mais especificamente, o intervalo entre 1969 e 1982, sendo 1969 o ano em que os/as normalistas formandos/as do Instituto perderam o privilégio de acesso automático ao quadro de professores do Estado do Rio de Janeiro, e 1982, por ser o ano da Lei nº 7.044, a qual retira a obrigatoriedade da habilitação profissional, ou seja, anula o principal fundamento da Lei 5.692/71. Para isso, como metodologia, procedemos a pesquisa e análise de fontes documentais, principalmente as fichas de ex-alunos/as, grades curriculares, ementas das disciplinas e documento de reformulação curricular do curso Normal para o ano de 1975. Na perspectiva da história do tempo presente e da memória, utilizando como metodologia a História Oral (Delgado, 2010; Lozano, 2006; Alberti, 2005; Portelli, 1997) realizamos entrevistas semiestruturadas com ex-professoras e ex-alunas que vivenciaram a Instituição no período da pesquisa. O referencial teórico reúne estudos referentes às seguintes temáticas: gênero (Scott, 2011; Louro, 2013; Bonato, 2002), currículo (Goodson, 2001, 2012; Silva 2009a, 2009b); formação de professores (Nóvoa, 1991) e tratando mais especificamente do Instituto de Educação (Lopes, 2006; Martins, 1996; Rodrigues, 2011), dentre outros, que nos ajudam a estabelecer um cruzamento com os dados empíricos obtidos.

Palavras chave: Instituto de Educação do Rio de Janeiro; formação de professores; profissão docente; gênero.

## ABSTRACT

LUPETINA, Raffaella de Menezes. **Teacher Education and the profile changes of students of the course to provide primary teachers with secondary education certificates of do Instituto de Educação do Rio de Janeiro during the decade of 1970.** Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research aligned with the field of history of education, is inserted, more specifically, in history of scholars institutions. Its main purpose is to analyse the changes in the profiles of students of the Instituto de Educação (IE) since Lei 5.692 de 1971, considering the procedure of the course of providing primary teachers with secondary education certificates in the IE during the decade of 1970. This act transformed it in Habilitação Específica para o Magistério (HEM) in perspective of Professional education. The time cut is set between 1969 e 1982, but 1969 is the year in which the teachers with secondary education certificates lost the privilege to automatic access to the posts of teachers of the Estado do Rio de Janeiro and 1982, being the year of Lei nº 7.044, which revokes the need of the professional course, striking the heart of Lei 5.692/71. The methodology used was the research of documents, majorly the profile sheets of former students, the curriculum and the content of the disciplines and other documents of the course of providing primary teachers with secondary education certificates in 1975. By the perspective of history of present time and of memory, there is the methodology of Oral History (Delgado, 2010; Lozano, 2006; Alberti, 2005; Portelli, 1997) performed with interviews of former students and teachers that witnessed the IE during this time cut. The theoretical reference assembles the following themes: gender (Scott, 2011; Louro, 2013; Bonato, 2002), curriculum (Goodson, 2001, 2012; Silva 2009a, 2009b); teacher education (Nóvoa, 1991) and, specifically on the IE (Lopes, 2006; Martins, 1996; Rodrigues, 2011), among others, that help us to connect the data assembled.

Keywords: Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Teacher Education; teacher's work; gender.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Imagens

- Imagem 1:** Caixas de papelão que armazenam as fichas de alunos/as concluintes do curso normal da década de 1970.....43
- Imagem 2:** Ficha da ex-aluna Eliane Delgado de Menezes, que ingressou no curso ginásial do IE em 1961 e se formou no curso normal em 1967.....46
- Imagem 3:** Ficha da ex-aluna Mara Lúcia Guimarães Pires, que ingressou em 1969 no curso normal e se formou em 1971.....46
- Imagem 4:** Notas do concurso de admissão.....47
- Imagem 5:** Anos dourados do Instituto de Educação.....96
- Imagem 6:** Disciplinas da 2ª série do Curso Normal em 1970 – ficha de ex-aluno.....113
- Imagem 7:** Disciplinas da 1ª série do Curso Normal em 1976 – ficha de ex-aluno.....123
- Imagem 8:** Histórico escolar. Exemplo da 2ª série do curso normal em 1970.....135

### Gráficos

- Gráfico 1:** Escolas anteriores dos/as alunos/as que ingressaram na década de 1970 no Curso Normal: Públicas / Particulares.....111

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 até 2015.....	22
<b>Quadro 2:</b> Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	23
<b>Quadro 3:</b> Levantamento de teses e dissertações sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.....	25
<b>Quadro 4:</b> Artigos produzidos sobre o Instituto de Educação (Banco de dados do Scielo).....	27
<b>Quadro 5:</b> Produção bibliográfica sobre Instituto de Educação do Rio de Janeiro.....	27
<b>Quadro 6:</b> Quantidade de Fichas.....	43
<b>Quadro 7:</b> Entrevistas realizadas.....	49
<b>Quadro 8:</b> Prática da História Oral a partir dos conceitos de Lozano (2006).....	54
<b>Quadro 9:</b> Tipos de entrevistas conforme Delgado (2010).....	57
<b>Quadro 10:</b> Tipologias para biografia a partir dos conceitos de Levi (2006).....	59
<b>Quadro 11:</b> Quadro comparativo entre a Lei 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971.....	78
<b>Quadro 12:</b> Brasil Império.....	88
<b>Quadro 13:</b> Brasil República.....	90
<b>Quadro 14:</b> Perfil das depoentes – ex-alunas e ex-professoras do Instituto de Educação.....	105
<b>Quadro 15:</b> Ingresso.....	108
<b>Quadro 16:</b> Principais escolas anteriores ao Curso Normal.....	112
<b>Quadro 17:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1970.....	114
<b>Quadro 18:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1971.....	115
<b>Quadro 19:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1973.....	116
<b>Quadro 20:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1974.....	118
<b>Quadro 21:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1975.....	120

<b>Quadro 22:</b> Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1976.....	122
<b>Quadro 23:</b> Proposta de alteração curricular para 1975.....	128
<b>Quadro 24:</b> Índice de Reprovação.....	133
<b>Quadro 25:</b> Faixa Etária.....	148
<b>Quadro 26:</b> Nacionalidade.....	149
<b>Quadro 27:</b> Residência.....	151
<b>Quadro 28:</b> Relação candidato x vaga para o curso de formação de professores do IE.....	155

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
AI-1	Ato Institucional número 1
AI-2	Ato Institucional número 2
AI-5	Ato Institucional número 5
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPEN	Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal
CMEB/ISERJ	Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
CNS/ISERJ	Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
EFE	Estrutura Funcional do Ensino de 1º Grau
ESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
EUA	Estados Unidos da América
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
HEM	Habilitação Específica para Magistério
IE	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
IEDF	Instituto de Educação do Distrito Federal
Ifcs/UFRJ	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MEP	Movimento de Emancipação do Proletariado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OBAN	Operação Bandeirante
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PPGE/UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
PPGEdu/UNIRIO	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
PROMEMO/ISERJ	Projeto Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
PUC/Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SOP/ ISERJ	Secretaria de Orientação Pedagógica/ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	<i>United States for Agency International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>Trajetória acadêmica e construção de um objeto de estudo</b> .....	16
<b>Justificativa, problemática e objetivos</b> .....	18
<b>CAPÍTULO I - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS REFERÊNCIAS, AS FONTES E O CAMPO DE PESQUISA</b> .....	32
<b>1.1 Corpus documental</b> .....	37
<i>1.1.1 As fichas de ex-alunos</i> .....	40
<b>1.2 Entrevistas semi-estruturadas: vozes de ex-alunas e professoras</b> .....	49
<i>1.2.1 Entrevista na perspectiva da História Oral</i> .....	53
<i>1.2.2 Tipos de entrevistas</i> .....	56
<b>CAPÍTULO II – A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NA DÉCADA DE 1970</b> .....	71
<b>2.1 Contexto histórico e social</b> .....	71
<i>2.1.1 Reflexões sobre as Leis de ensino 4.024/1961 e 5.692/1971</i> .....	78
<i>2.1.2 A fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara</i> .....	84
<b>2.2 O Instituto de Educação do Rio de Janeiro</b> .....	87
<i>2.2.1 Os anos de glória do Instituto de Educação</i> .....	93
<i>2.2.2 O Instituto de Educação e as legislações educacionais da década de 1970</i> .....	97
<b>CAPÍTULO III – O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: O ANTES E O DEPOIS DA LEI 5.692/71</b> .....	102
<b>3.1 Conhecendo as entrevistadas</b> .....	105
<b>3.2 Formas e motivos de ingresso no curso normal</b> .....	108
<i>3.2.1 Escolas anteriores ao curso normal</i> .....	110
<b>3.3 O currículo do curso de formação de professores na década de 1970</b> .....	113
<i>3.3.1 Proposta curricular de 1975</i> .....	125
<i>3.3.2 Avaliando: alunos e professores</i> .....	133
<b>3.4 O exercício do magistério</b> .....	138
<b>3.5 Uma questão de gênero: a predominância do sexo feminino</b> .....	142
<i>3.5.1 A faixa etária do alunado</i> .....	148
<i>3.5.2 A nacionalidade dos/as alunos/as</i> .....	149
<b>3.6 Perfil sócio econômico dos/as alunos/as: antes e depois</b> .....	150
<i>3.6.1 Local de moradia</i> .....	151
<i>3.6.2 Relação candidato/vaga</i> .....	154
<i>3.6.3 A modificação no critério de seleção</i> .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	161
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165

<b>APÊNDICES</b> .....	172
<b>Apêndice A:</b> Termo de autorização.....	173
<b>Apêndice B:</b> Roteiro de entrevista semiestruturada para ex-docentes.....	174
<b>Apêndice C:</b> Roteiro de entrevista semiestruturada para ex-discentes.....	176
<b>Apêndice D:</b> Escolas anteriores dos alunos/as antes do Instituto de Educação.....	177
<b>Apêndice E:</b> Listagem dos bairros de moradia dos/as alunos/as.....	180
<b>Apêndice F:</b> Busca de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES.....	183
<b>Apêndice G:</b> Busca de teses e dissertações na BDTD.....	184

## INTRODUÇÃO

### Trajetória acadêmica e construção de um objeto de estudo

*Creio que o acúmulo do conhecimento sempre ocorre assim: por linhas quebradas em vez de contínuas; por meio de falsas largadas, correções, esquecimentos, redescobertas; graças a filtros e esquemas que ofuscam e fazem ver ao mesmo tempo. Nesse sentido, o episódio interpretativo que reconstituí com minúcia talvez excessiva pode ser considerado quase banal: não a exceção, mas a regra*

Carlo Ginzburg (2007, p.111).

Desde os primeiros períodos da licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>1</sup> manifestei interesse em estudar a educação na perspectiva histórica. Por isso, além das disciplinas obrigatórias: História da Educação no Mundo Ocidental e História da Educação Brasileira, cursei a optativa História da Educação no Rio de Janeiro<sup>2</sup>.

A partir das disciplinas cursadas e das leituras realizadas durante a licenciatura, despertou-me um desejo de estudar sobre o período da ditadura civil-militar (de 1964 a 1985)<sup>3</sup> por acreditar ser uma época ainda carente de aprofundamento e reflexões no campo da educação. Nessa perspectiva, elaborei a monografia de licenciatura intitulada: “Formação de professores no Instituto de Educação do Estado da Guanabara (1965-

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Pedagogia (UFRJ) foi minha segunda graduação cursada de 2008/2 a 2012/2. A primeira foi em Turismo na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), de 2003/1 a 2007/1, tendo como trabalho final de curso a monografia intitulada “A importância de Oscar Niemeyer para o turismo no Rio de Janeiro. Estudo de caso: Museu de Arte Contemporânea e Passarela do Samba”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Marques Gomes. A monografia foi apresentada em 2007, ano do centenário do arquiteto Oscar Niemeyer, falecido em 2013.

<sup>2</sup> Cursadas com os professores Dr<sup>a</sup> Irma Rizzini (UFRJ); Dr<sup>a</sup> Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra (UFRJ) e Dr. José Claudio Sooma (UFRJ); respectivamente.

<sup>3</sup> Acreditamos que o mais correto seria usar “ditadura civil-militar”, pois em vários momentos o empresariado “financiou” e apoiou ativamente a Operação Bandeirante (Oban), além de outros segmentos da população que apoiaram o golpe. A OBAN foi idealizada pelos Ministro da Justiça e professor Luís Antônio da Gama e Silva, e o General Carlos de Meira Matos, que atuava na chefia da Inspeção Geral das Polícias Militares, e tinha como objetivo conter e combater as manifestações das organizações armadas da oposição. O período da ditadura civil-militar vigorou entre 1964 a 1985 (21 anos) e teve como características o autoritarismo e a imposição do culto ao nacionalismo. Durante esse período houve a promulgação de Atos Institucionais que condenavam qualquer comportamento suspeito de ideais considerados subversivos. Além da censura aos meios de comunicação e às manifestações públicas (LIRA, 2010).

1975)”<sup>4</sup>. Em seu parecer, a Banca Examinadora sugeriu o aprofundamento do tema da mudança do perfil do alunado, trazido na monografia de forma inicial, a partir do uso da história oral em nível de mestrado e/ou pesquisas futuras, fato que me estimulou a continuar os estudos.

Concomitantemente ao curso de Licenciatura em Pedagogia, cursei a Pós-graduação *lato sensu* em História do Rio de Janeiro na Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesta, como conclusão de curso, em 2010, elaborei o trabalho intitulado “Ensino Superior na Ditadura Militar”<sup>5</sup>.

Em ambas as produções acadêmicas, debrucei-me sobre a educação no período da ditadura civil-militar e constatei que necessitava aprofundar os estudos em âmbito de mestrado para que pudesse explorar mais sobre as políticas educacionais adotadas nesse período histórico e entender as repercussões das mesmas para a educação brasileira. Nessa perspectiva, junto com o interesse pelo período histórico/político, a continuidade de investigação pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IE) como *locus* de pesquisa tornou-se pertinente, pois além de ter sido o objeto de estudo na licenciatura em Pedagogia, foi também local onde estudaram minha mãe e minha avó, o que justifica o meu interesse acadêmico e pessoal por essa instituição educativa<sup>6</sup>.

Nessa trajetória, participei do processo seletivo de 2013 para o curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (Unirio) para a linha de pesquisa Subjetividade, Cultura e História da Educação<sup>7</sup>, com o pré-projeto intitulado: “A formação docente e a modificação no perfil do alunado no Instituto de Educação do Estado da Guanabara nas décadas de 1960 e 1970”.

---

<sup>4</sup> Monografia orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, defendida publicamente para a Banca Examinadora composta pela orientadora e pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Ana Canen (UFRJ) e Dr.<sup>a</sup> Regina Céli Oliveira da Cunha (UFRJ).

<sup>5</sup> Curso do Departamento de História da UFF. O trabalho de conclusão teve como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Rollemberg Cruz (UFF).

<sup>6</sup> Eliane Delgado de Menezes, cursou o antigo ginásio e o curso normal no Instituto de Educação do Estado da Guanabara dos anos de 1961 até 1967; e Noemia de Carvalho Delgado estudou na Escola Normal do Distrito Federal de 1925 até 1931. Esta última entrou tardiamente no ginásio, com 16 anos, pois como não possuía condições de arcar com os custos de um cursinho “pré admissão”, estudava a partir das anotações nos cadernos das amigas que realizavam o cursinho preparatório. Eliane e Noêmia, respectivamente, mãe e avó da pesquisadora.

<sup>7</sup> Em 2013, as linhas de pesquisa “Subjetividade, Cultura e História da Educação” e “Políticas Públicas em Educação” se juntaram, formando a linha: “Políticas, História e Cultura em Educação”.

Posteriormente ao ingresso no PPGEdU e após frequentar os encontros realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira (NEPHEB) e as orientações individuais, definimos<sup>8</sup> como recorte temporal da pesquisa a década de 1970, tendo como referência a instituição da Lei 5.692/71. Nesse sentido, entendemos que ao delimitar um recorte para ser estudado é necessário pesquisar os anos que o antecedem e os que o sucedem, para que haja compreensão do contexto.

Portanto, percebemos que, nesse estudo, está sendo necessário recuar aos anos de 1960 e avançar aos anos iniciais da década de 1980. No final dos anos de 1960 temos como marco 1969, o último ano em que os/as normalistas oriundos das escolas normais oficiais tiveram acesso imediato, sem concurso, após formados/as, ao quadro de professores da rede pública, fato que, se reverteu a partir dessa data: “A turma de 1968 seria a última a ter ingresso automático nos quadros do magistério primário do antigo Estado da Guanabara” (LOPES, 2006, p.21).

Quanto a avançar aos anos iniciais de 1980, trata-se mais especificamente do ano de 1982. Por ser o ano em que é sancionada a Lei nº 7.044, a qual retira a obrigatoriedade da habilitação profissional, ou seja, anula o principal fundamento da Lei 5.692/71.

Pela lei 7.044/82, a *qualificação para o trabalho*, antes visada pela lei 5.692/71, foi substituída pela *preparação para o trabalho*, um termo impreciso que mantém na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma retirou de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau *poderá ensejar* habilitação profissional (CUNHA, 1985, p.71).

A Lei 7.044/82 foi fixada com o objetivo de “alterar os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau” (BRASIL, 1982) permitindo uma flexibilidade quanto à habilitação profissional, possibilitando que essa habilitação ocorra caso seja desejada (caráter facultativo), retirando a obrigatoriedade antes imposta pela 5.692/71.

### **Justificativa, problemática e objetivos**

A investigação se desenvolve a partir das seguintes questões: (1) quais as principais modificações que o advento da Lei 5.692/1971 provocou no funcionamento

---

<sup>8</sup> A partir desse ponto, alteramos a pessoa do discurso de “eu” para “nós”, pois trataremos dos elementos da pesquisa e não mais da trajetória individual da pesquisadora.

do curso normal do Instituto de Educação?; (2) a transformação do curso normal em habilitação específica para o magistério (HEM),<sup>9</sup> devido a referida Lei, alterou o perfil do alunado do Instituto de Educação de que forma? Tendo como ponto de partida essas questões, o trabalho busca atingir os seguintes objetivos: (a) apontar modificações que a Lei 5.692 de 1971 acarretou no funcionamento do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, considerando o perfil de seus alunos; (b) identificar, após a mudança no *status* do curso normal para HEM, alterações no perfil dos/as normalistas.

As questões propostas partem da hipótese de que a Lei 5.692/71 ao modificar o curso normal do IE transformando-o em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) alterou o perfil dos discentes. Evidente que, as indagações que surgem são sempre a partir de leituras já realizadas ou pesquisas concluídas sobre o tema. Nessa perspectiva, a dissertação de Fabiana Maia Rodrigues é significativa ao indicar que:

Não podemos deixar de salientar o impacto ocasionado pela Lei 5.692/71 na precarização do curso de formação de professores no Instituto de Educação do Estado da Guanabara. [...] **A mudança no perfil dos alunos no IE foi um processo que deve ter se iniciado antes mesmo do Regime Militar.** [...] **Entretanto, não há dúvida que esse processo foi acelerado a partir da Lei 5.692/71** (RODRIGUES, 2011, p.117-121, grifos nossos).

Mesmo antes da leitura de Rodrigues (2011) já existia o interesse e a motivação em pesquisar como a Lei 5.692/71 e a transformação do curso normal em HEM modificaram o curso de formação de professores do IE; a leitura do trabalho só contribuiu para aumentar esse interesse. Cumpre esclarecer, que a autora não teve como foco essa questão, o Instituto de Educação compôs apenas uma parte de sua pesquisa, na qual a proposta foi estudar a repercussão das políticas educacionais da “ditadura militar”<sup>10</sup> em duas instituições escolares: a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da UFRJ e o Instituto de Educação do Estado da Guanabara<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> A Lei 5.692/71 alterou a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Nessa nova organização, instituiu-se a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), sendo assim, o curso normal foi substituído por uma habilitação de 2º grau (SAVIANI, 2009, p.147).

<sup>10</sup> O termo está entre aspas, pois Rodrigues (2011) não utiliza ditadura civil-militar, optando por “ditadura militar”. Como estamos fazendo referência a dissertação da autora, colocamos o termo empregado pela mesma.

<sup>11</sup> Rodrigues (2011) em sua pesquisa se refere ao Instituto de Educação como Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não alterando a nomenclatura após a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara em 1975, pois sua pesquisa não tem como foco específico o Instituto de Educação, sua investigação é sobre os reflexos das políticas educacionais da ditadura em duas instituições formativas de referência nesse período: a FNfi e o IE.

Portanto, esse processo de modificação do perfil do alunado do IE, especificamente ao longo da década de 1970 com o advento da 5.692/71 é uma questão que precisa ser estudada com mais afinco, a fim de, entendermos quais foram os fatores que levaram a essa modificação e em que contexto social e político isso ocorreu.

Nesse sentido, considerando que houve uma mudança no perfil do alunado, partimos de três pressupostos que podem ter contribuído para essa modificação: a extinção do ingresso automático no magistério público para os professores/as formados/as nas escolas oficiais do estado da Guanabara em 1969; o advento da Lei 5.692 em 1971; e a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro em 1975.

Esses pressupostos nos direcionaram a realizar um levantamento de quais as produções acadêmicas publicadas sobre a temática, para conhecermos as pesquisas que já foram feitas sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, especificamente na década de 1970, que é o nosso recorte temporal. A realização desse levantamento<sup>12</sup> se fez necessária também para justificar a relevância da pesquisa, principalmente no campo da História da Educação.

A “varredura” é necessária para sabermos qual a situação do tema – no horizonte de produções acadêmicas existentes, a fundamentação teórica, a indicação de outras fontes de leitura, e/ou salientar as contribuições e possíveis barreiras da própria pesquisa.

Nessa perspectiva, privilegiamos a busca por dissertações e teses, por se tratar do tipo de pesquisa mais próxima a esta, mas também não descartamos um breve levantamento de artigos relacionados ao assunto.

A busca por dissertações e teses foi efetuada nos seguintes locais<sup>13</sup>:

1. Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <http://bancodeteses.capes.gov.br/>
2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): <http://bdttd.ibict.br/>

No campo de busca do (1) Banco de teses da CAPES, ao digitarmos as palavras-chave: “Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, foram encontrados 249 registros,

---

<sup>12</sup> Levantamento realizado nos meses de julho de 2014, janeiro e fevereiro de 2015.

<sup>13</sup> Escolhemos dois bancos de dados mais especializados no armazenamento de teses e dissertações, a fim de termos um levantamento mais direcionado.

entre teses e dissertações defendidas de 2010 até os dias de hoje (fevereiro de 2015). Essa filtragem de data apareceu de forma automática dentro da “Busca Simples”, conforme imagens do Apêndice F.

No entanto, esse quantitativo abrangeu outros Institutos, como Instituto Federal de Educação e Instituto de Assistência a Infância, por exemplo, pois as palavras “Instituto”; “Educação” e “Rio de Janeiro” aparecem em diversas outras pesquisas, não necessariamente juntas. Por isso, foi preciso um olhar mais cuidadoso para *garimpar* as produções referentes ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nessa filtragem, as produções encontradas sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro foram:

1. Tese de Doutorado em Educação (2011-UFRJ) de Glória de Melo Tonacio sobre o período de 1996 a 2008, com o título “O processo de criação do curso normal no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa”. Essa tese estuda o processo de transformação do IERJ em ISERJ sob a perspectiva do Materialismo Histórico, e conclui que a alteração do CNS para a Pedagogia, apesar de sugerir uma mudança, na realidade é uma reprodução com cunho capitalista.
2. Dissertação de Mestrado em Educação (2011 – UFRRJ) de Fabiana de Moura Maia Rodrigues sobre o período de 1964 a 1985 com o título “A Reestruturação dos Cursos de Pedagogia e Normal na Ditadura Militar (1964-1985): o caso da Faculdade Nacional de Filosofia e o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara”. Essa dissertação tem como objetos de estudo a FNFi e o IEGB, e parte da hipótese que as reformas educacionais do regime militar aprofundaram o processo de desestruturação do Curso de Pedagogia e do Curso de Formação de Professores, e aponta a Lei 5.692 de 1971 e a transformação do curso normal em HEM como propulsores para a perda de *status* e desestruturação da carreira docente.
3. Dissertação de Mestrado em Educação (2011 – UERJ) de Heloisa Helena Meirelles dos Santos sobre o período de 1880 a 1910 com o título “Congregação da Escola Normal: da Legitimidade Outorgada à Legitimidade (re)conquistada (1880-1910)”. Essa dissertação se propõe a investigar como a Congregação da Escola Normal se consolidou nesse período de vinte anos, final do século XIX e início do XX, diante do panorama político e educacional da época.

Listamos na ordem em que aparecem no banco de Teses da CAPES. Sendo assim, três produções apareceram: duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado, dentro desse intervalo de cinco anos (2010 até 2015).

**Quadro 1:** Levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 até 2015.

Ano da defesa	Tipo de produção acadêmica	Instituição de ensino	Período abordado na pesquisa
2011	Doutorado em Educação	UFRJ	1996 a 2008
2011	Mestrado em Educação	UFRRJ	1964 a 1985
2011	Mestrado em Educação	UERJ	1880 a 1910

Quadro elaborado pela autora.

A partir desse primeiro levantamento, constatamos que apenas uma pesquisa abrange o período da década de 1970 – o proposto nessa pesquisa. Sendo que os três trabalhos encontrados foram apresentados em 2011.

Ainda na tentativa de encontrar as demais teses e dissertações escritas sobre o IE, procuramos no campo de busca (2) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no campo “Procura Básica” digitamos as palavras-chave: “Instituto de Educação do Rio de Janeiro”. Ao clicar na opção “sem filtro”, foram encontrados 324 resultados; ao optar pelo filtro “Teses”, encontramos 94 resultados; e ao escolher o filtro “dissertações”, foram sinalizados 174 resultados<sup>14</sup>, sendo os mesmos sem restrição de data.

Entretanto, nem todos os registros encontrados são referentes ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a grande parte dos registros se refere aos demais Institutos, conforme Apêndice G. Desses, os que se referem especificamente ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro são:

1. Tese de Doutorado (2003 – PUC RIO) de Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes sobre o período de 1932 a 1939, com o título “A oficina de mestres do Distrito Federal: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro”. Essa tese fala sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a transformação da Escola Normal em Instituto de Educação em 1932, por Anísio Teixeira, assim como a breve existência da Universidade do Distrito Federal de 1935 a 1939.

<sup>14</sup> Se na opção “sem filtro” encontramos 324 resultados, e nas opções “teses” e “dissertações” encontramos 94 e 174 resultados, respectivamente. Supomos então que os 56 registros restantes [324 – (94 + 174)] = 56 não se referem a dissertações nem teses.

2. Tese de Doutorado (2006 – PUC SP) de Karina Pereira Pinto sobre o período de 1932 a 1937, com o título “Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)”. A referida tese discorre sobre a prática de ensino do IE como centro privilegiado de uma nova cultura pedagógica, tendo a dupla configuração: escola primária municipal e escola de experimentação, dispondo principalmente de documentação relacionadas a Anísio Teixeira e Lourenço Filho.
3. Dissertação de Mestrado (2011 – UERJ) de Juliana Gomes de Macedo intitulada “Instituto fanal cuja história: tradição, tecnologia e formação continuada de professores (as)”. A dissertação trata da formação continuada dos professores do ISERJ, sendo a pesquisa realizada dentro do próprio Instituto, pois a pesquisadora é funcionária do SOP e propôs ao final da pesquisa a criação de um sistema virtual de aprendizagem visando uma prática dos docentes.
4. Dissertação de Mestrado em Educação (2011 – UERJ) de Heloisa Helena Meirelles dos Santos sobre o período de 1880 a 1910 com o título “Congregação da Escola Normal: da Legitimidade Outorgada à Legitimidade (re)conquistada (1880-1910)”. Essa dissertação se propõe a investigar como a Congregação da Escola Normal se consolidou nesse período de vinte anos, final do século XIX e início do XX, diante do panorama político e educacional da época.

**Quadro 2:** Levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>15</sup>

Ano da defesa	Tipo de produção acadêmica	Instituição de ensino	Período abordado na pesquisa
2003	Doutorado em Educação	PUC RIO	1932 a 1939
2006	Doutorado em Educação	PUC SP	1932 a 1937
2011	Mestrado em Educação	UERJ	2005 a 2011 (mais especificamente)
2011	Mestrado em Educação	UERJ	1880 a 1910

Quadro elaborado pela autora.

Nesse segundo levantamento, não houve nenhuma filtragem por data, no entanto, ao olhar a listagem dos 324 registros encontrados, observamos que a pesquisa mais antiga contém a data de defesa do ano de 1980 e não se refere ao IE.

<sup>15</sup> Segundo a página eletrônica da BDTD, a mesma conta com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), e contém um Comitê Técnico-Consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do Ibict, CNPq, MEC (Capes e Sesu), Finep e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (USP, PUC-RIO e UFSC).

No que tange especificamente ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, encontramos duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado, sendo que nenhuma delas tem como foco o período da década de 1970.

Após esse levantamento no Banco de Teses da CAPES, no intervalo de 2010 a 2015, e no Banco da BDTD, constatamos que houve uma pesquisa encontrada em ambas as bases, a dissertação de Heloisa Helena Meirelles dos Santos que pesquisou o período de 1880 a 1910.

Continuando a busca por teses e dissertações, efetuamos um terceiro levantamento. Este por sua vez, realizado a partir de referências encontradas em leituras sobre o tema e/ou nas referências dos registros encontrados nos dois levantamentos anteriores – CAPES E BDTD.

Nessa varredura, buscamos listar, principalmente, pesquisas em História da Educação e que têm como tema o Instituto de Educação do Rio de Janeiro:

1. Dissertação de Mestrado em Educação (1986 – PUC RIO) de Léa Maria Sussekind Viveiros de Castro sobre o período de 1931 a 1935, com o título “Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-1935)”. A dissertação ressalta a relevância do Instituto de Educação como instituição formativa que priorizava o docente e primava pela qualidade do curso de formação de professores.
2. Dissertação de Mestrado em Educação (1993 – UFRJ) de Liéte de Oliveira Accácio sobre o período de 1927 a 1937, com o título “Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)”. A dissertação faz uma análise história da formação do professor primário e as transformações sofridas pelo IE desde sua criação até a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF).
3. Tese de Doutorado em Educação (1995 – USP) de Diana Gonçalves Vidal sobre o período de 1932 a 1937, com o título “O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-37)”. A tese estuda mais especificamente o período de 1932-37 e o papel de Lourenço Filho e Anísio Teixeira frente ao Instituto de Educação do Distrito Federal.
4. Tese de Doutorado em Educação (1996 – UFRJ) de Angela Maria Souza Martins sobre o período de 1945 a 1960, com o título “Dos anos dourados aos

anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro”. Pesquisa realizada na perspectiva da história cultural, que investiga a identidade da professora carioca no Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre os períodos caracterizados como “anos dourados” e “anos de zinco”.

5. Tese de Doutorado em Educação (1999 – PUC RIO) de Sarita Léa Schaffel sobre o período de 1930 a 1960, com o título “Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a construção da identidade do professor (1930-60)”. A autora se debruça sobre o período de 1930 a 1960, abordando a construção da identidade da professoranda do IE na referida época e as relações sociais estabelecidas entre as mesmas.
6. Dissertação de Mestrado em Educação (2007 – UERJ) de Carla Zottolo Villanova Souza sobre o período de 1941 a 1953, com o título “No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista”. A dissertação tem como principal fonte as revistas escolares do Instituto de Educação e tem como categorias principais a identidade e a representação da normalista, perpassando pelo conceito de identidade de grupo e processos de representações.

Sem embargo, mesmo não abrangendo o período a década de 1970, essas produções são extremamente importantes para os estudiosos e interessados no Instituto de Educação, no curso Normal e na história da formação de professores no Rio de Janeiro, pois são pesquisas relevantes no que se refere a temática.

**Quadro 3:** Levantamento de teses e dissertações sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro

Ano da defesa	Tipo de produção acadêmica	Instituição de ensino	Período abordado na pesquisa
1986	Mestrado em Educação	PUC RIO	1931 a 1935
1993	Mestrado em Educação	UERJ	1927 a 1937
1995	Doutorado em Educação	USP	1932 a 1937
1996	Doutorado em Educação	UERJ	1945 a 1960
1999	Doutorado em Educação	PUC RIO	1930 a 1960
2007	Mestrado em Educação	UERJ	1941 a 1953

Quadro elaborado pela autora.

Elaboramos também um levantamento no Banco de dados do Scielo com as palavras-chave “Instituto de Educação do Rio de Janeiro”. Nele foram encontradas 19

produções, incluindo aquelas que abordam outros Institutos. As que se referem especificamente ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro foram:

1. LOPES, Sonia de Castro. “Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930” de 2008. O artigo dispõe de imagens fotográficas para demonstrar a relevância do IE como um centro de referência na formação de professores na década de 1930 e como um dos “mais expressivos laboratórios da Escola Nova”.
2. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. “Memórias e narrativas de professoras “normalistas” do Instituto de Educação/RJ” de 2012. O artigo tem como principal referência o livro de Zilá Simas Enéas – ex-aluna do IE – denominado “Era uma vez no Instituto de Educação” (1997), e a partir das narrativas de ex-normalistas de 1948, a autora analisa as relações dessas depoentes com a instituição e a vida cotidiana daquele período.
3. VIDAL, Diana Gonçalves. “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30” de 1998. O artigo trata de uma análise da prática da caligrafia muscular<sup>16</sup> realizada na década de 1930 no Instituto de Educação, com a fundamentação dos discursos escolanovistas que apoiava uma didática racional da escrita.
4. LOPES, Sonia de Castro. “Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo” de 2009. O artigo analisa as transformações sofridas no curso de formação de professores do IE durante o período do Estado Novo (1937-1945), assim como, a existência da UDF (1935-1939), demonstrando as mudanças na estrutura do curso que deixa de formar professores primários e secundários em nível superior (UDF) e passa então a formar professores primários na modalidade normal, nível médio.

---

<sup>16</sup> Na década de 1930, no Instituto de Educação do Distrito Federal, eram realizadas experiências com a caligrafia muscular, tanto na seção de prática de ensino da escola de professores, quanto nas classes da escola primária. Orminda Marques, diretoria da escola primária do IE de 1932-39, publicou estudos sobre a escrita da escola primária. Para ela “a boa escrita precisava ser clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, e ela só poderia ser realizada através da *caligrafia muscular*”. O conceito de caligrafia muscular chegou ao conhecimento de Orminda Marques pela tradução de “*Muscular movement writing book*” traduzido por Lourenço Filho. A caligrafia muscular consiste no “método de escrever que emprega o músculo do antebraço, deixando a mão livre para escorregar sobre o papel” (VIDAL, 1998, p.22). Mais informações em Vidal (1998).

**Quadro 4:** Artigos produzidos sobre o Instituto de Educação (Banco de dados do Scielo)

Ano da publicação	Periódico	Período abordado na Pesquisa
2008	Revista Brasileira de Educação	Década de 1930
2012	Caderno CEDES	1948 (década de 1940)
1998	Revista da Faculdade de Educação	Década de 1930
2009	Cadernos de Pesquisa	1937-1945

Quadro elaborado pela autora.

Diante dessa varredura, temos dezesseis produções acadêmicas encontradas a partir da busca com as palavras-chave: “Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, sendo seis dissertações de mestrado, seis teses de doutorado e quatro artigos. Percebendo que o levantamento abarcou as publicações do ano de 1986 até 2012, temos então a seguinte amostra:

**Quadro 5:** Produção bibliográfica sobre Instituto de Educação do Rio de Janeiro no período de 1986-2012

Anos (defesa/publicação)	Dissertação de mestrado em Educação	Tese de doutorado em Educação	Artigos em Periódicos
1986	1		
1993	1		
1995		1	
1996		1	
1998			1
1999		1	
2003		1	
2006		1	
2007	1		
2008			1
2009			1
2011	3	1	
2012			1
Total:	6	6	4

Quadro elaborado pela autora.

Após esse levantamento, visualizamos – a partir dessas dezesseis produções encontradas – uma predominância de investigação pela década de 1930 e que, como já dissemos, apenas uma pesquisa abarca a década de 1970: a Dissertação de Mestrado em Educação (2011 – UFRRJ) de Fabiana de Moura Maia Rodrigues sobre o período de 1964 a 1985<sup>17</sup>. A referida dissertação tem como título: “A Reestruturação dos cursos de

<sup>17</sup> Dissertação de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), aprovada em 21 de março de 2011, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celia Regina Otranto. A Banca Examinadora foi composta além da orientadora, pelos professores Dr. José dos Santos Souza (UFRRJ), Dr.<sup>a</sup> Angela Maria Souza Martins (UNIRIO), e Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ).

Pedagogia e Normal na Ditadura Militar: o caso da Faculdade Nacional de Filosofia e o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara” e como foco:

[...] a reestruturação dos cursos de Pedagogia e Normal durante a Ditadura Militar (1964-1985), privilegiando estudos referentes às reformas educacionais e suas consequências nos referidos cursos. A materialidade proposta pelas reformas foi investigada na Faculdade Nacional de Filosofia, entre eles Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e no Instituto de Educação da Guanabara. [...] **No que diz respeito à escola normal, o que se pôde constatar com a pesquisa foi sua total descaracterização. A Lei 5692/71 transformou o curso normal em uma habilitação profissional do ensino de segundo grau – Habilitação Específica para o Magistério (HEM) – fazendo com que a tradicional escola perdesse o seu *status*. Isso aprofundou o seu esvaziamento, desestruturação e perda de identidade, além do desprestígio social do curso e da carreira docente** (RODRIGUES, 2011, p.v, resumo, grifo nosso).

Além do Instituto de Educação, a dissertação de Rodrigues (2011) abrange também a Faculdade Nacional de Filosofia da UFRJ (FNfi) que, a partir do Decreto nº 60.455 de 1967, se desmembra e origina diversos Institutos e Faculdades, dentre eles a Faculdade de Educação, que surge em 1969<sup>18</sup>. No entanto, a atenção atribuída ao Instituto de Educação e a Escola Normal é bastante enriquecedora, pois a autora confere a Lei 5.692/71 parte da responsabilidade pela desestruturação do curso normal e do Instituto de Educação.

Constatamos, a partir do levantamento realizado, a importância da presente pesquisa, devido ao foco no perfil do alunado e a pouca produção acadêmica sobre a Instituição no período em estudo, já que encontramos apenas uma dissertação que abarca a década de 1970.

Além da relevância para o campo acadêmico e a motivação para a escolha do tema e do recorte temporal, é necessário justificar o *locus* de pesquisa, ou seja, o Instituto de Educação como campo empírico. O Instituto de Educação durante muito tempo foi reputado como um centro de referência no campo de formação de professores: “uma instituição que carrega o peso de se constituir em um *lugar de memória* da formação docente não só do Rio de Janeiro, mas de todo o país” (LOPES, 2006, p.13), e de ser considerada uma instituição de prestígio e de grande importância no cenário educacional brasileiro: “entendemos ser o Instituto de Educação do Rio de

---

<sup>18</sup> Cabe destacar que o curso de Pedagogia da Universidade do Brasil (atual UFRJ) foi criado em 1939, anterior a Faculdade de Educação, que surge em 1969.

Janeiro, marca de uma história, lugar social instituído como centro de referência e propagação da cultura e do saber” (VILLANOVA, 2008, p.75).

Tendo em vista o exposto, para a realização da pesquisa é preciso dispor de variadas fontes que nos possibilite uma investigação mais profunda sobre o tema. Conforme Vidal:

O interesse pela singularidade no tratamento das diversas fontes para a produção historiográfica [...] já tinha forjado um deslizamento em direção à história, à teoria da linguagem e à antropologia, dentre outras disciplinas, **impelindo à busca de documentação** sobre o **passado educacional em arquivos públicos**, institucionais e particulares, e **mesmo à elaboração de documentos pelo recurso à história oral** (2005, p.1, grifos nossos).

Cabe ao historiador o olhar atento sobre cada pista, cada rastro, porque a ausência de uma fonte pode ser um indício, uma informação importante para a construção da análise e da compreensão do objeto de estudo. Portanto, é preciso se familiarizar com as questões que justificam o desenvolvimento da investigação para possibilitar o uso da metodologia correspondente.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa tem como *corpus* documental: (a) fichas de ex-alunos que concluíram o curso normal entre o período de 1969 e 1982; (b) grades curriculares encontradas no interior dessas fichas; (c) documento de reformulação curricular para 1975 e questionários aplicados aos professores e alunos sobre essa reforma e (d) ementas das disciplinas do curso normal do referido período encontradas no acervo do Instituto.

A legislação educacional também é significativa, nesse sentido, as Leis: 4.024/1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a 7.044/1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, referentes à profissionalização do ensino do 2º grau, são fundamentais.

Assim como as entrevistas semiestruturadas que realizamos com ex-professoras e alunas que vivenciaram o Instituto de Educação na década de 1970 e/ou nos anos próximos que antecedem e sucedem essa década. A entrevista semiestruturada “parte de um roteiro pré-estabelecido, mas na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado” (OLIVEIRA, 2010, p.46). Estas entrevistas foram observadas a partir da história do tempo presente na perspectiva da memória utilizando como metodologia a história oral:

a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre, de um lado, a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a história de tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social. Do exposto, fica óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos (FERREIRA, 2013, p.21).

A história oral contribui para o estudo da história do tempo presente, esta que permite um diálogo entre o pesquisador e o depoente, que trabalha com uma “fonte viva” que pode contribuir de forma significativa para a construção e sedimentação da pesquisa empírica: “esse tipo de história, tendo como característica básica a presença de testemunhos vivos, que podem vigiar e contestar o pesquisador [...]” (FERREIRA, 2013, p.17). Sendo o depoente o sujeito social que vivenciou o momento histórico, podendo, assim, trazer novas contribuições para a investigação.

Para refletir sobre os dados empíricos, realizamos ainda a revisão de literatura, que consiste no levantamento do que já foi produzido sobre o assunto e sua compreensão. As leituras realizadas e o estudo preliminar dos dados empíricos nos levaram as seguintes categorias de análise: memória, gênero, currículo e formação de professores.

Considerando essas categorias, são autores primordiais como referência teórica sobre o uso de documentos Le Goff (1994) e Ginzburg (2007). Para a análise das entrevistas na perspectiva da história oral, os trabalhos de Portelli (1997), Alberti (2005), Lozano (2006) e Delgado (2010), são registros importantes, pois nos trazem instrumentos para perceber as interpretações e impressões dos entrevistados em relação aos acontecimentos da época dentro do Instituto de Educação quanto a questão do perfil do alunado e dos desdobramentos ocorridos após o advento da Lei 5.692/71. Além de contribuições significativas sobre o conceito de trajetória, de Bourdieu (2006), Levi (2006) e Dubar (1998).

Nessa pesquisa sobre gênero são referências fundamentais as reflexões de Scott (2011); bem como as contribuições de Bonato (2002); Louro (2013) e outros. Para pensar currículo a reflexão de Goodson (2001, 2012) se faz fundamental para analisarmos as modificações ocorridas na grade curricular da instituição; a leitura de Silva (2009a, 2009b) não foi menos importante. Quanto a formação de professores o pensamento de Nóvoa (1991) é primordial para entender a escolha e o (des) interesse dos normalistas em se dedicarem ao magistério e, tratando-se mais especificamente do

Instituto de Educação, os estudos de Martins (1996), Lopes (2006) e Rodrigues (2001) são essenciais.

Além das referências “matriciais”, temos uma bibliografia secundária, porém, de grande contribuição para essa investigação. Nesta direção, para compreendermos as modificações ocorridas durante a fusão do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara<sup>19</sup>, autores como Ferreira e Grynspan (2000) e Motta (2000, 2001) são relevantes. Quanto as Leis educacionais, Cunha (1977, 1988) e Fávero (2005) nos fornecem conceitos para refletirmos, principalmente sobre a Lei 5.692/71 e a Lei 4.024/61, duas legislações importantes para o período de estudo e a Instituição *lócus* de pesquisa.

Sendo assim, a presente dissertação está organizada com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo abordamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa, explicitando o referencial teórico, o *lócus* e o *corpus* documental utilizado, além do caminho percorrido na pesquisa de campo.

No segundo capítulo, tratamos do contexto histórico e político do Rio de Janeiro na década de 1970, buscando relacionar os principais acontecimentos com o objeto de pesquisa. Nesse capítulo tratamos da fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, assim como, das Leis educacionais que influenciaram o panorama educacional vigente, principalmente as Leis 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971. Abordamos outrossim, o curso normal do Instituto de Educação no recorte temporal da investigação, apresentando anteriormente um breve histórico sobre a instituição.

Por fim, no terceiro capítulo apresentamos a análise dos dados empíricos, as informações recolhidas a partir das fichas de ex-alunos; das entrevistas realizadas com ex-professoras e ex-alunas que vivenciaram a instituição na década de 1970; e das grades curriculares nos anos que antecederam e sucederam a Lei 5.592/71, a fim de realizar uma comparação entre as mesmas. Buscamos realizar um cruzamento dos dados empíricos analisados com o referencial teórico, tendo por finalidade compreender a mudança no perfil do alunado do Instituto de Educação após a promulgação da Lei 5.692 de 1971.

---

<sup>19</sup> Em 1975 houve a fusão a partir da Lei Complementar nº 20 de 1974. Fusão do Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara, este que fora criado em 1960 com a transferência da capital para Brasília (Cf. Ferreira, Grynspan, 2000, p.117).

## CAPÍTULO I

### O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: AS REFERÊNCIAS, AS FONTES E O CAMPO DE PESQUISA

*Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. [...] Afeto do latim *affecare*, quer dizer "ir atrás"*

Rubem Alves (2013, p.70)

Neste capítulo trataremos das fontes e do referencial teórico-metodológico utilizado na investigação e apresentamos o Instituto de Educação, seguimos como pressuposto básico a ideia de que os documentos encontrados necessitam de uma interpretação e olhar crítico, e isto só é possível a partir de leituras tendo por base o referencial teórico-metodológico correspondente.

Na busca de respondermos as questões apontadas, quatro categorias norteiam essa investigação: formação de professores, currículo, gênero e memória. Sobre **formação de professores**, Nóvoa (1991) nos contextualiza sobre o desenvolvimento social e histórico da profissão docente. Para o autor, na década de 1950 começa a se perceber que a dificuldade de aprendizagem não está somente no educando, mas também no contexto social em que ele vive. A década de 1960-70 é marcada por uma crise no associativismo docente e caracterizada por uma visão da instituição como aparelho reprodutor do Estado. Nóvoa situa o final da década de 1960 como palco de um movimento de “desescolarização social” com um “terreno favorável à propagação da sociedade que, em torno do fim dos anos sessenta, anunciou a morte da escola” (1991, p.132).

Mesmo o autor tratando de um contexto mais global, ele sinaliza esse processo de “queda generalizada do prestígio dos docentes” como uma situação mais comum nos países ocidentais, o que nos faz refletir sobre o nosso *locus* de pesquisa, o Instituto de Educação. Em como as legislações educacionais impostas durante o período da ditadura civil-militar contribuíram para o desprestígio do magistério. Será que essas Leis cooperaram para uma sedimentação do sentimento de desvalorização da profissão?

Evidente que essa investigação não se propõe a responder essas questões, mas sugere uma reflexão.

Nóvoa (1991), em seu texto, aponta para uma “desclassificação da profissão” e um “declínio sobre as finalidades” da mesma, tratando esses elementos como fatores que perpetuam até os dias atuais. A década de 1970 caracterizou-se como um período de crise do magistério que contribuiu para uma queda na crença da profissão.

**A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. A partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora (NÓVOA, 1991, p.133, grifos nossos).**

O autor se refere a uma ruptura da concepção do docente tradicional, dotado de sabedoria e *status* social. O professor passa a ter que (re)definir qual o seu papel enquanto profissional da educação. O final da década de 1970 seria então tratado como um momento de “redefinição das funções docentes”, caracterizado por uma contestação da visão de instituição escolar como um local possível de solucionar todas as questões.

A partir das contribuições de Nóvoa (1991) percebemos que o recorte temporal dessa pesquisa perpassa por diferentes percepções sobre a profissão docente, sendo um período marcado por uma elevada descaracterização do professor, que buscava compreender seu *status* na sociedade. Evidente que esses fatores refletiram no curso de formação de professores do Instituto de Educação, assim como nas políticas educacionais impostas no período.

Para tratarmos especificamente sobre o IE temos Lopes (2006) e Martins (1996), que por abordarem a década de 1930 e de 1950-60, respectivamente, nos dão maior clareza de como era o contexto educacional no Rio de Janeiro e no Instituto de Educação nessas épocas. Rodrigues (2011), por sua vez, abarca todo o período da ditadura militar (1964-85) e trata também da FNFfi em sua pesquisa. A autora levanta questões sobre a mudança do perfil do alunado do IE e possíveis justificativas para as alterações sofridas na Instituição, dentre essas: a extinção do exame de admissão para a entrada no curso ginasial, o fim do privilégio dos/as normalistas no ingresso automático na rede de ensino oficial do Estado e a transformação do curso normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) a partir da Lei 5.692/71.

Sobre **currículo**, Goodson (2001, 2012) nos traz contribuições sobre a importância do estudo da história do currículo. O autor, nos alerta para a oposição entre o que é proposto teoricamente e documentado, e o que de fato é realizado: “existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adoptado, na sua forma escrita, e o currículo activo, na sua forma vivida e experienciada” (2001, p.52), pois o docente possui uma autonomia relativa em sala de aula podendo flexibilizar o currículo institucionalizado. Goodson tem como base a concepção de que o currículo é construído socialmente e o mesmo demonstra o que deve ser estudado, ou seja, o conhecimento que deve ser adquirido:

da relação entre conhecimento e controlo [...] Em primeiro lugar, temos o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido; em segundo, a maneira como esse conhecimento é “traduzido”, para ser utilizado num determinado meio educativo. Nesse caso, as classes e, mais tarde, as salas de aula (2001, p.62-63).

Portanto, mesmo o conhecimento sendo legitimado, existem disputas e relações de poder para que este seja utilizado dentro do ambiente escolar, pois determinar qual conhecimento será validado em detrimento de outro é uma forma de coerção, de exercer controle.

Para pensar sobre a questão do currículo educacional reproduzir ou não os valores da sociedade, dispomos de Silva (2009a, 2009b), que é um autor que dialoga com Goodson sendo, inclusive, o responsável pela introdução do livro “Currículo: teoria e história” (2012), de Goodson.

Silva (2009b) afirma que "o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido" (p.148), pois as mudanças relacionadas na estrutura curricular tem relação direta com o contexto político do momento e com as intenções do grupo hierarquicamente dominante. O autor nos traz também a concepção de que o currículo sempre será um reflexo das intencionalidades do sistema vigente: "o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder" (p.147). No entanto, não precisamos assumir uma posição – completamente - passiva em relação aos conteúdos impostos, as ementas sugeridas, e ao currículo determinado. Podemos, mesmo diante da reprodução curricular frente as relações de poder, estabelecermos alterações e reivindicarmos mudanças. Porém, sempre conscientes que é preciso buscar compreender qual o contexto político e social que está em vigor.

Nessa perspectiva, é preciso partir da premissa que, determinado conhecimento só é selecionado para constar nos currículos escolares, quando este é *legitimado* e considerado necessário naquele contexto social e época: "Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornaram-se consolidadas como currículo" (SILVA, 2009b, p.148). Além de, existirem também, as disputas dentro do próprio ambiente escolar, para que seja considerado o interesse de alguns e não de outros.

A categoria currículo nessa pesquisa abrange a análise das disciplinas vigentes nas grades curriculares do curso normal antes e depois da Lei 5.692 de 1971. O que também contempla a exclusão de algumas disciplinas e alterações de nomenclatura, nos levando a reflexão do porquê que essas alterações ocorreram e qual o docente que se buscava formar a partir desse currículo.

Sobre o conhecimento selecionado para integrar o currículo: "por razões metodológicas não se pode tomar como certo que o conhecimento curricular seja neutro. Pelo contrário, buscam-se interesses sociais inseridos na própria forma de conhecimento"<sup>20</sup>. Sendo que, os interesses perpassam pelas relações entre as disciplinas, entre os docentes, entre a comunidade escolar e, principalmente, as relações de poder ligadas ao interesse do Estado, pois Silva (re)afirma que, "como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder" (2009b, p. 139).

Portanto, o formato e a organização da grade curricular também refletem um sistema hierárquico e de disputa de poder. Segundo Goodson: "a própria elaboração e forma do currículo (tal como o seu conteúdo) assumem e estabelecem um modo particular de relações e de hierarquia social" (2001, p.73). Devemos então questionar e refletir por quais razões o currículo do curso normal do IE sofreu significativas alterações ao longo da década de 1970?

A categoria **gênero** é de importância considerando que os/as normalistas do IE são majoritariamente representados/as pelo sexo feminino, e na época em que debruça a pesquisa, a década de 1970, é o período em que os movimentos feministas e as lutas das mulheres por igualdade ganham mais força e visibilidade. Segundo Scott (2011) a categoria "gênero foi o termo usado para teorizar a questão da diferença sexual" (p.89) entre homens e mulheres, tendo em vista a história do movimento feminista e a história das mulheres. Ainda conforme a autora, durante muito tempo a 'história das mulheres'

---

<sup>20</sup> Apple (1979, p.17) "*Ideology and Curriculum*". Apud Goodson (2012).

esteve atrelada ao ‘feminismo’, no entanto, seria diminutivo considerar a história das mulheres somente como uma ramificação da política feminista, esta deve ser vista como um campo em crescimento capaz de apresentar e proporcionar novos conhecimentos. De acordo com Scott (2011), o feminismo nas últimas décadas se constituiu um fenômeno internacional, mas com características correspondentes a cada localidade. Nos Estados Unidos o movimento feminista ressurgiu em 1960 e teve como reivindicação a luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres (p. 69).

A história das mulheres como efetivo campo de estudo tem pretendido incluir as mulheres como sujeitos da história e/ou objetos de estudo, além de refletir sobre a dicotomia, ainda que disfarçada, entre a produção histórica que contempla a história do homem e a que abarca a história da mulher: “a história das mulheres [...] questiona a prioridade relativa dada à ‘história do homem’, em oposição à ‘história da mulher’, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos” (SCOTT, 2011, p.80). A autora questiona por que durante tanto tempo a história dos homens prevaleceu, sendo considerada como representante de todos os indivíduos, incluindo as mulheres:

Através de que processos as ações dos homens vieram a ser consideradas uma norma, representativa da história humana em geral, e as ações das mulheres subestimadas, subordinadas ou consignadas a uma arena particularizada, menos importante? [...] Que perspectiva estabelece os homens como atores históricos primários? Qual é o efeito sobre as práticas estabelecidas da história de se olhar os acontecimentos e as ações pelo lado de outros sujeitos, as mulheres, por exemplo? (SCOTT, 2011, p. 80-81).

A autora ratifica que essa necessidade de complementação da história com informações sobre as mulheres demonstra que a ‘história anterior conhecida’ pode ser considerada como “incompleta ou parcial”, sendo o campo da história social um dos responsáveis pela legitimação do estudo das mulheres, assim como sua circulação. A partir desses desdobramentos houve a subsistência da relação de gênero como categoria de análise.

Sobre a categoria **memória** – que será retomada ainda nesse capítulo e também no terceiro, esta pode ser constituída de diversos tipos de memória, como por exemplo a memória coletiva, a individual, a étnica (vide Le Goff), que muitas vezes se relacionam entre si. Para Halbwachs (1990):

Ela [a memória individual] não está inteiramente isolada e fechada. Um homem, para evocar seu próprio passado, tem frequentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela

sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (p.54).

Portanto, ao realizar a análise das falas das entrevistadas, é preciso observar que, em suas memórias individuais, estas se remetem às memórias de um grupo, de uma sociedade, usando “pontos de referência” para possibilitar a reconstrução dessa memória.

Nessa pesquisa, traremos a memória na perspectiva do tempo presente, com a utilização da história oral como metodologia que, conforme Ferreira (2013) no campo da História tem sido mais aceito por pesquisadores:

No caso brasileiro, essas alterações [transformações ocorridas na pesquisa histórica, na França, principalmente] tiveram reflexos importantes no perfil dos cursos de História, que ampliaram suas linhas de pesquisa, incorporaram de forma definitiva **o estudo do tempo presente, e abriram espaço para uma maior aceitação da história oral**. Por outro lado, a sociedade, de modo geral, também tem demonstrado **interesse pela recuperação da memória coletiva e individual** (p.19, grifos nossos).

Sendo assim, esse arcabouço teórico possibilita a análise e o cruzamento com as fontes documentais e as entrevistas, movimento necessário ao pesquisador, visto que, somente assim conseguirá estabelecer uma apreciação desse material empírico. Para Le Goff (1994, p. 473) “Mais ainda do que estes múltiplos modos de abordar um documento, para que ele possa contribuir para uma história total, importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte”. Portanto, ao encontrar fontes documentais relevantes para a investigação, se faz essencial considerar os rastros presentes, não tratando as mesmas como desassociadas.

É sobre as fontes documentais e as entrevistas que falaremos a seguir.

### **1.1 Corpus documental**

Paralelo ao levantamento bibliográfico (livros, teses, dissertações e artigos) referente ao contexto histórico, às políticas educacionais da década de 1970 e ao Instituto de Educação, iniciamos a busca por fontes documentais que nos possibilitassem um mapeamento do perfil dos alunos que estudaram no IE antes da Lei 5.692/71 e posteriormente a mesma.

O principal local para a pesquisa documental foi o acervo do próprio Instituto, situado na Rua Mariz e Barros, nº 273, Tijuca, Rio de Janeiro. Nele pesquisamos em

quatro núcleos responsáveis pela preservação e guarda da memória do Instituto de Educação no âmbito da instituição<sup>21</sup>:

1) Centro de Memória da Educação Brasileira (CMEB/ISERJ).

Atualmente coordenado pela professora MarluCIA Neri Stefansen e conta com uma equipe de sete funcionários que são responsáveis pela manutenção, organização e preservação do acervo<sup>22</sup>. O horário de atendimento ao público estendido até 21 horas representa mais possibilidade de tempo para o pesquisador ir ao Centro para consultar as fontes. Inclusive, os professores e os funcionários do CMEB incentivam que os próprios alunos do ISERJ visitem o Centro para conhecer mais sobre história da Instituição<sup>23</sup>.

É permitida a consulta por pesquisadores externos (que não trabalham/estudam no Instituto), desde que seja preenchida uma ficha informando o título da pesquisa, a instituição proveniente e as pastas consultadas, como foi o caso dessa pesquisadora.

Dentro do acervo do CMEB encontramos o livro de discursos, o documento de reformulação curricular para 1975 e os questionários aplicados aos alunos e professores nesse período.

2) Projeto Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (PROMEMO/ISERJ) que constitui um projeto acadêmico de pesquisa com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), atualmente coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina Granato da Silva<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Existe também a biblioteca do ensino superior, denominada Biblioteca Paulo Freire, composta por livros e materiais em geral para consulta relacionada a educação. Com o horário de funcionamento de: terças de 08 às 21 horas e os demais dias da semana de 08 às 20 horas. O corpo pedagógico responsável por organizar e manter o funcionamento da Biblioteca Paulo Freire é composto atualmente por: Elisângela Maria da Silva; Maria de Fátima da Silva Simeão e Paulo de Tarso G. de Toledo. Nessa biblioteca o empréstimo de livros é apenas para os alunos do ISERJ. Além dessa, existe a biblioteca do ensino médio, que contém obras raras do campo da educação, essa última está passando por uma reorganização, e a consulta de livros (no local) é aberta ao público externo.

<sup>22</sup> Nos tempos atuais, 2014-2015, o CMEB está passando por uma reorganização documental, devido a mudança de coordenação. Antes o Centro de Memória da Educação Brasileira era coordenado pela professora Heloísa Helena Meirelles.

<sup>23</sup> Conforme conversa informal com o funcionário Aderaldo em 18 de julho de 2014.

<sup>24</sup> O Projeto Memória do ISERJ (PROMEMO) começou em 2001 coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes. Na época, o Projeto contava com dois núcleos: o Núcleo Memória e História Oral e o Núcleo História e Fotografia, coordenado por Sonia e Maria Carolina, respectivamente. Inicialmente o Projeto objetivava pensar a origem da escola normal até a história imediata. Em 2005 o Projeto foi apresentado à FAPERJ. Ainda permanecem os estudos sobre História Oral e Imagens,

- 3) Secretaria de Orientação Pedagógica (SOP), que armazena algumas ementas de disciplinas, registros de reunião de professores e conselhos de classe, relatórios sobre os alunos e certificados de cursos realizados pelos professores. No SOP coletamos ementas de algumas disciplinas vigentes na década de 1970.
- 4) Secretaria de Ensino que é responsável pela manutenção e fiscalização do *arquivo morto* que foi consultado para termos acesso as fichas de ex-alunos<sup>25</sup>. Destacamos que estamos utilizando a expressão *arquivo morto*, de acordo com a denominação atribuída pelos funcionários do CMEB/ISERJ, da Biblioteca Paulo Freire, e da secretaria de ensino, que é a responsável pela manutenção do arquivo. Previamente podemos dizer que esse arquivo corresponde ao “*arquivo permanente*”. Sobre isso, falaremos mais adiante.

Os documentos necessitam ser desvelados, não são monolíticos ou sólidos, cada um possui uma intencionalidade velada, cabendo ao pesquisador desvendar esses *rastros*, para poder melhor compreender também o período histórico em que o mesmo foi produzido. Na concepção de Ginzburg (2007), todo e qualquer texto ou documento deixa um rastro, uma pista.

a relação entre o fio - o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade - e os rastros. [...] procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objetivo o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição ("contar", "rastros", "histórias", "verdadeiras", "falso") me parece algo óbvio (GINZBURG, 2007, p. 7)

Outro autor que nos ajuda a pensar o trabalho com fontes documentais é Le Goff, que institui a herança do passado como materiais de memória: os monumentos, e como escolha do historiador: os documentos. A memória coletiva é seletiva e muitas vezes fantasiada, que se contrapõe com a história, que é legítima e oficializada.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo [...] (LE GOFF, 1994, p.545).

---

coordenado pela professora Maria Carolina. Informações obtidas em conversa com a atual coordenadora em 4 de março de 2015 e através do documento de Lopes (2000).

<sup>25</sup> “Fichas de ex-alunos” conforme identificado no acervo do Instituto de Educação. Tanto no acervo, como no CMEB os funcionários utilizam essa terminologia.

O *corpus* documental utilizado nessa pesquisa para a elaboração da dissertação é parte do acervo do Instituto conforme segue abaixo:

- a) Fichas de ex-alunos que concluíram o curso normal entre o período de 1969 e 1982, contendo os seguintes dados: gênero, local de moradia, faixa etária, data de ingresso, instituição escolar de origem, entre outros.
- b) Grades Curriculares: as grades curriculares encontradas no interior das fichas de ex-alunos em diferentes períodos (dentro da década de 1970) nos permite analisar as alterações sofridas no currículo ao longo dos anos e quais disciplinas escolares foram mantidas em detrimento de outras.
- c) Documento de reformulação curricular para 1975 e questionários aplicados aos professores e alunos sobre essa proposta: no Acervo do CMEB/ISERJ encontramos um documento que apresentava uma proposta de reformulação curricular realizada no final do ano de 1974, complementado com questionários realizados com professores e alunos sobre a viabilidade dessa reforma.
- d) Ementas das disciplinas: que indica o que se propõe cada disciplina e os conteúdos e conceitos que pretendem ser abordados nas mesmas. A partir das ementas das disciplinas do período, é possível observar qual a propósito da instituição em relação ao conteúdo que pretendiam inculcar nos alunos.

Se o *corpus* documental acima é significativo para esse estudo, a legislação educacional também nos é relevante, como:

- a) Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- b) Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências.
- c) Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, referentes a profissionalização do ensino do 2º grau.

### 1.1.1 As fichas de ex-alunos

Como já informado, essa pesquisa tem uma de suas fontes as fichas de ex-alunos que estudaram no Instituto de Educação no período de 1969 a 1982 encontradas no *arquivo morto*. Foram consultadas 150 fichas, sendo realizada pela pesquisadora uma

numeração sequencial de 001 a 150 para facilitar a organização e acesso as informações obtidas nas mesmas.

Sendo assim, o uso dessa documentação se tornou fundamental para essa pesquisa, cabendo problematizar aqui a denominação *arquivo morto*, visto que se trata de uma documentação de exímio valor histórico, que mesmo não tendo mais natureza administrativa ou corrente, ou seja, não necessitando de uma consulta frequente para fins administrativos, ainda assim, são documentos que carecem de preservação e contribuem para a pesquisa científica, conforme podemos observar em Bonato (2005):

Em algumas escolas, o espaço destinado à documentação acumulada é identificado como *arquivo morto*. Até hoje, essa é uma velha e incorreta denominação para a documentação de caráter permanente, sugerindo a existência de uma documentação sem utilidade e descartável (p.206).

A partir do conhecimento dos documentos preservados dentro desse *arquivo*, podemos concluir que o mesmo trata-se de um *arquivo permanente*<sup>26</sup>, pois reúne documentos que representam um *patrimônio documental*<sup>27</sup>; parte da memória da instituição escolar, ao ter neles registrados dados sobre ex-alunos. A consulta nesse arquivo pode ser realizada tanto por pesquisadores, quanto por funcionários internos que necessitem acessar a documentação.

Em algumas escolas, por um motivo ou por outro não é praticada essa preservação, no entanto, mesmo com a denominação de *arquivo morto*, no Instituto de Educação é possível perceber uma preocupação em preservar a documentação referente ao funcionamento e a memória da Instituição. Conforme conversa informal com o funcionário do CMEB Aderaldo, o mesmo afirmou que “temos o dever de guardar e conservar todos os documentos do Instituto, mesmo que estejam caindo aos pedaços, é nossa função conservar e cuidar, pois é um patrimônio da escola e sabemos que servem

---

<sup>26</sup> O *arquivo permanente* representa a *terceira idade* da documentação conforme a Teoria das Três idades. De acordo com Bonato (2000, p.47) “os arquivos passam por três estágios de evolução: *arquivo corrente* ou primeira idade - constituído de documentos em curso e consultados frequentemente. De natureza administrativa, atendem às necessidades imediatas para as quais foram produzidos e por isso se conservam junto aos órgãos produtores; *arquivo intermediário* ou de segunda idade - nos quais os documentos não são mais consultados tão frequentemente, porém ainda podem ser solicitados para alguma questão pelo órgão que os produziu. [...]; ***arquivo permanente ou terceira idade - constituído de documentos que perderam todo o valor de natureza administrativa, mas que se conservam definitivamente em razão de seu valor histórico ou probatório, de acordo com a avaliação documental***” (grifo nosso).

<sup>27</sup> Mais informações em Bonato (2005).

também como fonte documental para pesquisadores<sup>28</sup>. Assim, é significativa a fala de Bonato (2005):

[...] Se por um lado, muitos querem livrar-se dos documentos, por outro lado, temos de louvar aqueles que a despeito das dificuldades como a falta de apoio oficial, recursos humanos, materiais e financeiros tentam proteger seus acervos da destruição e dão apoio à pesquisa científica (p. 211).

Pensando no que diz a autora, em relação a dificuldade em preservar os documentos, consideramos importantes os esforços dos funcionários do IE em preservar e conservar essas fichas e demais documentos fonte dessa pesquisa.

Nesse arquivo estão armazenadas as fichas de ex-alunos concluintes do curso normal da década de 1960 em diante<sup>29</sup>. As fichas são organizadas dentro de caixas grandes de papelão<sup>30</sup> e estas, por sua vez, são distribuídas em estantes. Quanto ao método de organização arquivística, cada estante compõe uma década, possuindo aproximadamente vinte e oito caixas<sup>31</sup>, sendo que cada caixa possui aproximadamente 140 fichas<sup>32</sup>, dispostas em ordem alfabética pelo último sobrenome.

Assim, a estante da década de 1970, a que interessa diretamente a essa pesquisa, possui vinte e oito caixas com fichas, organizadas por ordem alfabética de A a Z, de acordo com o sobrenome. Desta forma, numa caixa que contém fichas de alunas, cujos

---

<sup>28</sup> Conforme conversa informal dentro do CMEB em 18 de julho de 2014. Aderaldo Pereira dos Santos informou que por já ter uma trajetória acadêmica tem muita preocupação com a preservação e conservação da documentação do Instituto. Destacamos que o funcionário possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense, especialização em História do Século XX pela Universidade Cândido Mendes, especialização em História da África e do Negro pela Universidade Cândido Mendes, e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> As fichas de ex-alunos das décadas de 1930 e 1940 foram encaminhadas para o CMEB para aos poucos serem enviadas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para serem microfilmadas, e depois retornarão para o IE. Segundo a equipe do CMEB essas décadas serão prioritariamente microfilmadas por serem as mais consultadas, e por isso, a documentação se encontra em um estado de conservação mais frágil. Essa informação ratifica que, ainda prevalecem pesquisas sobre o Instituto de Educação referente as décadas de 1930/40, confirmando a importância de realizar estudos sobre outros períodos. Informação em 18 de julho de 2014.

<sup>30</sup> Os funcionários responsáveis pelo *arquivo*, como alternativa as ‘caixas de arquivo’, aproveitam caixas de papelão adquiridas inicialmente com resmas, para armazenamento de documentos, e utilizam cores distintas para organizar diferentes décadas. Exemplo: a década de 1970 é composta por caixas da cor vermelha e a década de 1960 por caixas da cor verde.

<sup>31</sup> No entanto, as fichas de ex-alunos concluintes após o ano de 2000 estão localizadas em arquivos de aço de 4 gavetas, pois são documentos mais recentes.

<sup>32</sup> Se cada caixa possui, aproximadamente, 140 fichas de ex-alunos, e a estante da década de 1970 contém 28 caixas, então na década de 1970 se formaram 4.000 alunos (em torno de 400 alunos por ano).

sobrenomes começam com a letra A, pode-se encontrar formandos desde o ano de 1970 até o ano de 1979. Sendo assim, as caixas são dispostas nas estantes considerando essa ordem alfabética. Essa identificação é colocada na frente da caixa. Como pode ser observado na Imagem 1.

**Imagem 1:** Caixas de papelão que armazenam as fichas de alunos/as concluintes do curso normal da década de 1970.



Foto retirada pela autora, com o consentimento por escrito da Instituição.

Como amostra para essa pesquisa, selecionamos 150 fichas de ex-alunos que concluíram o curso normal entre os anos de 1969 a 1982, com o objetivo de verificar os dados contidos nas mesmas que nos levasse a traçar um perfil do alunado da década de 1970 tendo em vista o advento da Lei 5.692/71. A fim de observar se houve mudanças no perfil do alunado que buscava o curso de formação de professores do Instituto de Educação nesta década em relação a anterior.

#### Quadro 6: Quantidade de Fichas

Total de 150 fichas		
Antes de 1971	Entre 1972 e 1975	De 1976 a 1982
50 fichas	50 fichas	50 fichas

Quadro elaborado pela autora.

Dividimos as 150 fichas coletadas em três blocos de 50 fichas, para poder estabelecer um quadro comparativo entre esses três períodos.

- a) Antes de 1971: fichas de alunos que concluíram o curso normal nos anos de 1969, 1970, 1971, ou seja, egressos anteriores ao advento da Lei 5.692/1971.
- b) Entre 1972 e 1975: ficha de alunos que finalizaram nos anos de 1972, 1973, 1974 e 1975. Esse segundo bloco, composto pelos quatro anos posteriores a 5.692/71, ou seja, que começaram a sofrer as repercussões das modificações impostas pela Lei de reforma do 1º e 2º grau. De forma que, devemos levar em consideração que as mudanças advindas de uma legislação não aparecem logo em seguida, necessitam de um período para ocorrerem. O ano de 1975 foi selecionado por três motivos:
  1. O edital do ano de 1973 para o curso normal do IE disponibilizou 432 vagas, sendo 64 para os alunos concluintes do 1º grau no IE e as demais vagas obedeceriam ao seguinte critério para possíveis empates: “candidato mais idoso; e o **candidato de menor poder aquisitivo** revelado por documentação hábil que comprove a renda familiar” (RODRIGUES, 2011, p.118, grifo nosso). Além disso, na percepção de duas das entrevistadas, Glória (ex-aluna da turma de 1963 e ex-docente que lecionou de 1974 a 1997) e Maria de Fátima (ex-aluna da turma de 1973 e ex-docente que lecionou na década de 1970-80), tal critério de carência começou a manifestar nas salas de aula no ano de 1975 em diante.
  2. Em 1975 foi publicado o Parecer 76/75 que complementa a Lei 5.692/71 e sugere um “ensino organizado sob a forma de Habilitações Básicas, segundo a qual o educando recebe uma preparação inicial para o mundo do trabalho numa determinada área de atividades profissionais” (Fonte: documento IERJ, 1977, p.8).
  3. No ano de 1975 foi elaborada uma proposta de currículo para o curso de formação de professores da 1ª e 4ª série do 1º grau do Instituto de Educação com a seguinte justificativa:

a proposta de um novo currículo a ser colocado em execução, experimentalmente, em 1975, surgiu da convicção de que [...] o aluno normalista é lançado no mercado de trabalho com deficiências de

formação escolar que repercutem em sua atuação profissional (IE/GB. Documento de reformulação do currículo para 1975. Acervo CMEB/ISERJ).

- c) De 1976 a 1982: fichas de alunos que concluíram o curso normal nos anos de 1976 até o ano final do recorte temporal de nossa pesquisa, 1982.

Quanto a composição da ficha de ex-discente, além de uma foto 3x4, encontramos os seguintes campos que deveriam ser preenchidos: nome completo do aluno; filiação (nomes completos dos pais); data de nascimento; local de nascimento (nacionalidade e naturalidade); ano de ingresso no Instituto de Educação; ingresso na modalidade ginásio ou normal; estabelecimento de ensino anterior ao IE; endereço residencial do aluno; telefone para contato; e pessoa responsável pelo aluno (nome da mãe, do pai, do próprio, ou de terceiro). Sendo que, em algumas fichas a religião do responsável pelo aluno era declarada. As principais religiões observadas foram: católica (na grande maioria), budista, judaica e espírita. Destacamos que, quando o aluno ingressava no Instituto de Educação no curso ginásial e seguia até o curso normal, sua ficha passava a ter duas fotos 3x4, assim localizadas: uma foto correspondente ao ingresso no ginásio localizado no lado esquerdo e outra referente ao início do curso normal localizado no lado direito.

Abaixo, a reprodução da parte externa da ficha de ex-alunos, para visualizarmos as disposições das informações<sup>33</sup>:

---

<sup>33</sup> Todas as fotos retiradas no interior do IE tiveram o consentimento da equipe do CMEB, inclusive mediante documento escrito. As expostas nessa pesquisa tem também a permissão das ex-alunas correspondentes as fichas.

**Imagem 2:** Ficha da ex-aluna Eliane Delgado de Menezes, que ingressou no curso ginásial do IE em 1961 e se formou no curso normal em 1967

*Menezes, Eliane Delgado de*

ELIANE DELGADO 1967

FILIAÇÃO: José Barros de Menezes ✓ Inoênia Carvalho Delgado

PROF. PAT.: \_\_\_\_\_ PROF. MAT.: \_\_\_\_\_

NASC. A 2/9/1949 ✓ EM Distrito Federal ✓ ESTADO RJ ✓

MATRIC. INIC. EM 1961 TRANSF. EM \_\_\_\_\_ PARA \_\_\_\_\_

CANCEL. MATRIC. EM \_\_\_\_\_ MOTIVO: \_\_\_\_\_

MF  BP&P  SCV  Q. I. ( )



**ESCOLARIDADE**

C. PRIM. MATRIC. EM 19 \_\_\_\_\_ ESCOLA \_\_\_\_\_  
 CONCL. EM 19 \_\_\_\_\_ ESCOLA \_\_\_\_\_

ADMISSÃO A 1.ª SÉRIE GINÁSIAL EM 21.12.1960

ESTABELECIMENTO *Guimarães*

**RESPONSÁVEL**  
 José Barros de Menezes

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Condição social \_\_\_\_\_

DATAS		ENDEREÇOS	
1961	R. Araujo Pena, 62 ✓		

**Imagem 3:** Ficha da ex-aluna Mara Lúcia Guimarães Pires, que ingressou em 1969 no curso normal e se formou em 1971.

**E** Nely Guimarães Pires ✓

PROF. MAT.: \_\_\_\_\_

Estado RJ ✓ ESTADO Guanabara ✓

PARA \_\_\_\_\_

( )

**ESCOLARIDADE**

ESCOLA \_\_\_\_\_

ESCOLA \_\_\_\_\_

~~Normal~~ Normal 4-3-69

Estadual Luís de Camões



**RESPONSÁVEL**

\_\_\_\_\_

ENDEREÇOS		TELEFONES	
Grajau		1969	58-1019
	020	2	

As fichas contêm também o histórico escolar do estudante, o ano correspondente a cada série cursada (exemplo: 1969 - 1ª série; 1970 - 2ª série; 1971 - 3ª série) e todas as disciplinas realizadas e as respectivas notas ao lado, além da média geral de cada ano, e o total de pontos. No caso dos alunos que ingressaram no IE no ginásio através do exame de admissão, consta também as notas do *concurso de Seleção para Admissão a 1ª série do curso ginásial*, com as notas obtidas nas provas de Português, Matemática, História do Brasil e Geografia.

O exame de admissão ocorreu até o advento da Lei 5.692, pois a aglutinação do primário e ginásio, o extinguiu: “essa ampliação da obrigatoriedade e junção do primário e do curso ginásial (totalizando 8 anos) acabou com os antigos exames de admissão que eram responsáveis pela passagem do primário ao ginásial, e também consistia em um instrumento de seletividade” (ROMANELLI, 1978, p.237).

Abaixo podemos visualizar a ficha de uma das entrevistadas: Eliane Delgado de Menezes, referente ao concurso de admissão para ingressar no ginásio do IE:

**Imagem 4:** Notas do concurso de admissão.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
CONCURSO DE SELEÇÃO PARA ADMISSÃO À 1ª SÉRIE DO CURSO GINÁSIAL

**Eliane Delgado de Menezes**

278

Filiação José Barros de Menezes e Noemia Carvalho Delgado de Menezes  
 Naturalidade Distrito Federal  
 Nascida em 2 de setembro de 1949 Idade atual  
 Residência Rua Araujo Pena, 62 Fone 28 2436

	NOTA	PÊSO
Matemática . . . . .	110 x4	440
Português . . . . .	172 x4	688
História do Brasil e Geografia . . . . .	187 x2	374
Total de pontos . . . . .		1502
Média final 150,2 . . . . .		

2129

VISTO  
 Chefe de Serviço

Em 15/3/91  
 Assinatura do Servidor

Foto retirada pela autora, com o consentimento da Instituição e da ex-aluna.

Essa ficha, referente ao concurso de seleção para admissão ao curso ginásial, contém os principais dados da aluna, como: nome, filiação, naturalidade, data de

nascimento, residência e telefone para contato, assim como, as notas das provas de Matemática, Português, História do Brasil e Geografia, além da média final. A ficha corresponde a seleção do ano de 1961, pois a entrevistada estudou no IE de 1961 a 1967, concernente aos quatros anos do curso ginásial e três anos do curso normal.

Ainda sobre os dados a serem registrado nas fichas de ex-alunos, cabe informar que no verso aparecem os seguintes campos:

Temperamento:

- equilibrado
- ativo
- apático
- impulsivo
- voluntarioso
- emotivo

Defeitos de linguagem:

- ceceoso
- gago
- falsete
- fanhoso

Defeitos físicos:

- Visão \_\_\_\_
- Audição \_\_\_\_
- Diversos \_\_\_\_

No entanto, em todas as 150 fichas consultadas, nenhuma estava preenchida com essas informações. Temos como hipótese que, esse modelo atende aos critérios impostos no Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, a denominada Lei Orgânica do Ensino Normal, que quanto a forma de admissão ao curso, dispunha que:

Art.20. Para admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidas do candidato as seguintes condições; a) qualidade de brasileiro; **b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social;** e) habilitação nos exames de admissão (BRASIL, 1946, grifo nosso).

Quanto ao preenchimento das fichas, até 1970, em sua grande maioria, está datilografada e, após 1975, a maior parte das fichas está preenchida à mão, porém “menos completa” que as anteriores. Posteriormente a 1976, encontramos algumas fichas sem a foto dos alunos.

## 1.2 Entrevista semiestruturada: vozes de ex-alunas e professoras

Aliada a pesquisa e análise documental, realizamos entrevistas semiestruturadas com ex-professoras e ex-alunas que vivenciaram a Instituição na década de 1970, atores sociais que tiveram suas trajetórias misturadas com os processos de modificação do curso normal do Instituto de Educação, para estabelecer um cruzamento entre os dados obtidos nas demais fontes. Segundo Ginzburg (2007) é necessário a presença de diversos documentos para formular uma análise coerente. E ainda: “Se uma narração se apoia em um único documento, como é possível deixar de fazer perguntas sobre sua autenticidade?” (2007, p.13).

Em relação as entrevistas realizadas na presente dissertação, foram no total sete. Estas com três ex-professoras: Glória Maria Nobre de Almeida, Maria Lúcia Cunha Lopes de Oliveira e Maria de Fátima da Silva Simeão; e cinco ex-alunas: Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Eliane Delgado de Menezes, Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso e Maria de Fátima da Silva Simeão, sendo que essa última responde como ex-aluna e ex-professora. Para visualizarmos o período e atuação das depoentes, confeccionamos o quadro abaixo:

**Quadro 7: Entrevistas realizadas**

Depoente	Esteve no IE como		Entrevistada como	
	Aluna em:	Professora em:	Ex-aluna	Ex-professora
Glória	<i>1961-1963</i>	1974-1997	-----	ex-professora
Maria Lúcia	<i>1961-1967</i>	1971-1995	-----	ex-professora
Maria de Fátima	<b>1971-1973</b>	1976- até hoje	ex-aluna	ex-professora
Eloiza	<i>1965-1967</i>	-----	ex-aluna	-----
Eliane	<i>1961-1967</i>	-----	ex-aluna	-----
Sonia	<i>1966-1968</i>	-----	ex-aluna	-----
Tereza	<b>1971-1973</b>	-----	ex-aluna	-----

Quadro elaborado pela autora.

Legenda:

Em itálico: que estudaram no IE antes da Lei 5.692/71

Em negrito: que estudaram no IE após a Lei 5.692/71

A partir do quadro acima, é possível observar que as três depoentes ex-professoras também foram ex-alunas e lecionaram após a Lei 5.692/71. Quanto as ex-alunas entrevistadas, três estudaram antes da referida Lei e duas depois. No Capítulo III serão apresentados os perfis das depoentes.

Para essa pesquisa, a seleção das entrevistadas foi realizada de modo a contemplar depoentes que terminaram o curso normal antes e depois da Lei 5.692/71 para ter uma representatividade dos dois momentos. Buscamos entrevistar indivíduos com diferentes percursos profissionais: que retornaram a instituição como docentes, outras que se tornaram professoras, mas não do IE e as que não se dedicaram à docência. Conforme apontado por Delgado (2010), a quantidade de entrevistados não tem um número exato, esse corresponde a quantidade que possibilite o cruzamento com outras fontes e a elaboração de outras evidências.

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um roteiro para ex-docentes e outro para ex-discentes, conforme Apêndices B e C, respectivamente. Ambos os roteiros foram divididos em duas partes: uma que busca dados pessoais e profissionais visando campos fechados, e outra composta por perguntas, que representa o caráter “semiestruturado” da entrevista, pois possibilita modificações ou novos questionamentos.

Para a elaboração dos roteiros de entrevistas semiestruturadas pensamos: O que precisamos saber dos/as depoentes? Quais os fatores que os/as levaram a se tornarem alunos/as ou professores/as do IE? Que impressões tiveram durante o período que vivenciaram a Instituição? Essas interrogações orientaram a elaboração das demais perguntas, respeitando a intencionalidade de cada roteiro.

Por isso é necessário um conhecimento prévio do objeto de estudo, para possibilitar o preparo de um roteiro adequado que atenda os objetivos da investigação e que contribuia para responder a questão da pesquisa. Esse conhecimento prévio do tema precisa ser feito a partir da consulta a outras documentações, obras secundárias e leituras de outras pesquisas realizadas referentes a temática da pesquisa.

Na primeira parte do roteiro elaborado para a entrevista de ex-docentes, consta o campo para nome, sexo, formação de nível superior e a atuação do docente na instituição.

A segunda parte desse roteiro corresponde as perguntas elaboradas de forma a buscar informações das depoentes relacionadas ao perfil do alunado antes e depois da Lei 5.692/71. A primeira pergunta: “*Como era ser professor/a do Instituto de Educação na década de 1970?*” tem como objetivo saber como era, para a depoente, ser professora do IE nesse período, quais as lembranças do “ser docente” de uma Instituição que formava (e forma) professores, após o advento da Lei 5.692/71. A segunda: “*Como os seus colegas, pais dos alunos e alunos viam o Instituto de Educação na década de*

1970? *Você poderia falar sobre isso?*” busca perceber qual era o imaginário da comunidade escolar em relação ao IE na década de 1970. Nessa pergunta foi acrescentado o “*Você poderia falar sobre isso?*”, pois questionamos algo muito subjetivo, como responder sobre a visão de outras pessoas em relação à instituição, trata-se então de uma suposição, por parte de um sujeito que estava inserido dentro do *locus* de pesquisa. A terceira pergunta: “*Com o advento da Lei 5.692/1971 o curso normal foi alterado para curso profissionalizante. Na sua percepção que mudanças ocorreram a partir dessa Lei?*” versa mais objetivamente sobre quais os reflexos da Lei no curso normal do IE, qual a percepção da ex-professora entrevistada em relação a esse acontecimento, quais as consequências da transformação do curso normal em HEM. A pergunta quatro: “*Na década de 1970 existia algum trabalho/ pesquisa sobre o perfil sócio econômico dos discentes que você tenha conhecimento?*”, procura inferir a existência ou não, de algum levantamento ou preocupação sobre uma possível modificação no perfil sócio econômico do alunado. A quinta: “*Até 1969 os alunos do IE ao se formarem, ingressavam automaticamente no Estado, com cargo fixo no ensino público, como professor primário. Você percebeu como docente, que a extinção dessa “garantia” teve algum reflexo/ impacto nas matrículas ou no perfil dos alunos?*” busca saber, a partir da visão das depoentes, se a extinção do privilégio impactou de alguma forma a procura pelo curso normal no IE. A sexta pergunta: “*Os estudos na área de história da educação indicam que, aproximadamente, em 1975, houve uma mudança no critério de ingresso dos alunos. Essa alteração provocou modificações pedagógicas? O que você poderia me dizer sobre isso?*”, essa penúltima pergunta acompanha uma nota de rodapé que corrobora os estudos referentes a mudança no ingresso dos alunos (conforme Apêndice B), e tem como objetivo conhecer quais estratégias o professor utilizou na época para trabalhar com esse novo alunado, se foram adotadas metodologias de ensino diferenciadas, ou se as práticas em sala de aula permaneceram as mesmas. A sétima e última: “*Você gostaria de dizer mais alguma coisa que não tenha sido perguntado?*” constitui uma pergunta padrão que abre margem para o depoente acrescentar mais alguma colocação.

Quanto ao roteiro elaborado para as entrevistas com ex-discentes, o formato segue a mesma premissa: uma primeira parte composta pelos dados pessoais e profissionais e a segunda parte por perguntas.

A diferença entre a primeira parte do roteiro destinado para ex-professores e a do roteiro para ex-alunos é que nesse último tem o campo “Local de moradia (na época)”,

pois a partir dessa informação é possível ter uma ideia do perfil sócio econômico dos depoentes.

Na segunda parte do roteiro, assim como o de ex-docente, é composto por sete perguntas, sendo que dependendo das respostas dadas durante a entrevista poderiam suscitar novas questões. As três primeiras abrangem o percurso escolar até o ingresso no curso normal do IE, razões que levaram a escolha do curso e forma de ingresso. Dessa forma, cabe esmiuçar brevemente os objetivos de cada pergunta: a primeira “*Fale de sua trajetória escolar até o ingresso no Instituto de Educação. Por que optou pelo curso normal/ formação de professores?*” pretende saber em qual(ais) instituição(ões) a depoente estudou antes de ingressar no IE, e quais razões levaram a essa escolha. A segunda pergunta: “*Fale de sua vida escolar como aluno/a do Instituto de Educação? Como era o currículo do IE na época em que era discente?*” se divide em dois questionamentos, como foi ser aluna do IE e como era o currículo, as disciplinas e a vivência escolar. A terceira: “*Como foi a sua forma de ingresso no Instituto de Educação?*”, se o ingresso foi mediante a concurso de admissão, por prova, por passagem automática do curso ginásial para o normal ou se não houve nenhuma prova. A resposta dessa questão nos informa qual o processo seletivo vigente na época de ingresso da depoente. As demais perguntas tratam de questionamentos quanto ao perfil do alunado: a quarta “*Você saberia dizer qual o perfil sócio econômico dos seus colegas de classe?*” busca saber da depoente qual as lembranças e percepções da mesma em relação aos colegas de classe. Essa questão nos fornece elementos e interpretações quanto o capital econômico e também o capital cultural [vide Bourdieu] dos normalistas do IE durante o período histórico em que a depoente foi aluna. A pergunta cinco: “*A sua turma era só de meninas, ou também existiam meninos? O que você poderia dizer sobre isso?*” já pressupõe uma predominância de meninas nas turmas e busca saber se havia meninos, nos remetendo a categoria gênero. A sexta: “*No convívio com os colegas, o que vocês pensavam sobre seguir a carreira de professores? E sobre seguir os estudos no ensino superior? Vocês conversavam sobre isso?*” se divide em três questionamentos que versam sobre o futuro profissional dos normalistas, se pretendiam seguir o magistério, se objetivavam outra carreira, ou se a temática do ensino superior não era presente nos diálogos. Dependendo do momento político-educacional em que a depoente estudou no IE – antes ou depois da Lei 5.692/71, a intenção de seguir a carreira de professores ou a ausência dessa intencionalidade, constitui informação significativa para traçar o perfil do alunado. E por fim, a sétima e última pergunta:

“Você gostaria de dizer mais alguma coisa que não tenha sido perguntado?”, possibilita a depoente acrescentar informações.

Portanto, as perguntas foram formuladas no sentido de conhecer e tentar traçar um perfil das depoentes e suas percepções sobre o perfil do alunado da década de 1970, visto que, algumas concluíram o curso normal antes da Lei 5.692/71, e outras depois da Lei. A intenção foi cruzar as informações coletadas nas entrevistas com as demais fontes consultadas articulando com a teoria.

### *1.2.1 Entrevista na perspectiva da História Oral*

Na perspectiva da história oral a partir da memória e de recordações das depoentes, para as entrevistas selecionamos ex-alunas que concluíram o curso normal antes da promulgação da Lei 5.692 de 1971 e egressas do curso normal após a Lei. Além das alunas, ouvimos também ex-professoras.

Para trabalhar com a história oral temos as contribuições de Portelli (1997), Alberti (2005), Lozano (2006) e Delgado (2010), sendo que, as tipologias para a prática da história oral sugeridas por cada um desses autores, muitas vezes vão se interceder e dialogar, nos mostrando diversas formas de utilizar esse instrumento de pesquisa. Seria a história oral uma metodologia, um método? Uma técnica? Ou um procedimento?

Segundo Delgado (2010): “a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva” (p. 18). No entanto, tem-se como maior desafio perceber que além das próprias lembranças, o depoente traz as experiências repassadas a ele por outrem, editadas e imbuídas de sentimentos e reflexões do tempo passado analisadas com a perspectiva do tempo presente.

O passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com processos coletivos. A reconstituição dessa dinâmica, pelo processo de recordação, que inclui, ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, contribui para a reconstituição do que passou segundo o olhar de cada depoente (DELGADO, 2010, p.16).

Segundo Lozano (2006), a “oralidade” traz para a pesquisa histórica o aprofundamento de análises, além de originar novas fontes, contribuindo para “interpretações qualitativas de processos históricos e sociais”. O autor defende o olhar para a história oral como um *método*, e não somente uma técnica, sendo o objetivo central

desse método de pesquisa histórica a investigação pelo campo *subjetivo* da experiência humana.

Nessa perspectiva, o método da história oral ao utilizar a oralidade, tem como “matéria-prima” a experiência dos atores sociais que vivenciaram determinado período histórico, como as nossas entrevistadas que vivenciaram os anos da década de 1970 dentro do IE. Lozano também se refere a história oral como um *procedimento*:

A história oral poderia distinguir-se como um procedimento destinado à construção de novas fontes para a pesquisa histórica, com base nos depoimentos orais colhidos sistematicamente em pesquisas específicas, sob métodos, problemas e pressupostos teóricos explícitos. Fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos “outros” (2006, p. 17).

O autor nos demonstra que a prática da história oral se divide em duas facetas, e essas, por sua vez, se ramificam em dois estilos cada uma, totalizando quatro estilos possíveis, conforme quadro abaixo:

**Quadro 8:** Prática da História Oral a partir dos conceitos de Lozano (2006)

<b>Facetas</b>	<b>Estilos</b>	<b>Características de cada estilo</b>	<b>Comentários</b>
1. Faceta Técnica	1.1. Estilo arquivista-documentalista	H.O <sup>34</sup> como forma de "criar e organizar" arquivos/documentos resultantes de entrevistas, visando utilização futura.	Pode ser um trabalho pouco reflexivo, voltado apenas para registro e preservação.
	1.2. Estilo difusor populista	H.O como forma de dar "voz" aos que não foram "ouvidos" historicamente	Também apresenta ausência de pensamento crítico e análise do material obtido. Lozano se refere a esse [difusor populista] como o que tem pressa de passar a informação
2. Faceta metódica	2.2. Estilo reducionista	H.O como suporte aos argumentos teóricos, instrumento de apoio	Podem "minimizar" o uso da informação oral e demonstrar desconfiança. Segundo Lozano, esse estilo é um dos mais utilizados na atualidade.

<sup>34</sup> Sempre que aparecerem as letras H.O significa a abreviação de História Oral.

	2.2. Estilo analista completo	H.O como parte da pesquisa. Não apenas um apoio e nem mote principal: "na prática, eles colhem, ordenam, sistematizam e criticam o processo de produção da fonte" (p.23)	Às vezes podem sim considerar a fonte oral como mais importante. Modalidade resultante do quantitativismo positivista que dominava as ciências sociais
--	-------------------------------	--	--

Quadro elaborado pela autora a partir da leitura de Lozano (2006).

A construção desse quadro se deu a partir da leitura dos conceitos expostos por Lozano, de forma a possibilitar uma melhor visualização dos dois estilos existentes em cada faceta e suas características, assim como os comentários referentes a cada estilo. Nos comentários procuramos ressaltar principalmente os obstáculos presentes em cada um dos quatro estilos.

Quanto a distinção de cada faceta, temos a faceta técnica, apresentando uma tendência mais pragmática, sem pretensões acadêmicas, não se prendendo a posturas teóricas. Enquanto a faceta metódica possui uma postura mais abstrata, com interesses voltados para conceitualização e reflexão teórica.

A partir da esquematização do quadro e da compreensão dos conceitos, é possível corroborar com a percepção do autor de que, provavelmente, atuamos primeiramente como arquivistas, e posteriormente como difusores. Levando em conta que, as facetas e estilos não são fixos, eles podem se constituir durante as fases do processo de pesquisa.

O pesquisador que emprega a H.O. como recurso, pode-se utilizar da integração desses estilos, desde que se tenha clareza dos objetivos e que busque exercer uma prática ao mesmo tempo sistemática e crítica.

Tratando-se dessa pesquisa, nos enquadrámos na faceta metódica, que valoriza a reflexão a partir da utilização do método. Em alguns momentos tendemos ao estilo reducionista utilizando a H.O como suporte para a investigação, em outros tendemos para o estilo analista completo buscando exercer o recolhimento da fonte e a análise sobre a mesma.

Trazendo de volta Delgado (2010), essa autora entende que como “potencialidades” do uso da história oral: a recuperação de informações sobre acontecimentos históricos e sociais que não se encontram registrados, ou que não estão disponíveis para consulta; o conhecimento de visões de personagens que não são

considerados legítimos<sup>35</sup> pela história oficial; além de ser uma alternativa ao “caráter estático” do documento escrito<sup>36</sup>, que permanece inalterado ao longo do tempo.

Ao lidarmos com entrevistas, estamos trabalhando com memória, com narrativa, com reconstrução de um tempo passado e, por isso, é tão necessário o cuidado com o registro, a transcrição e a socialização das narrativas decorrentes de entrevistas e depoimentos. Referimo-nos a memória como um instrumento que contribui para a (re)construção da história, com isso dispomos da história oral para “recuperar” essa memória. A história oral não é simplesmente uma reprodução da memória, é uma interpretação qualitativa de acontecimentos sociais que determinado indivíduo (ou grupo social) optou por lembrar, conseqüentemente em detrimento do esquecimento de outros fatos, conscientemente ou inconscientemente determinados momentos são julgados mais importantes do que outros.

Desse modo, as recordações são modificadas a partir das experiências vivenciadas no presente, que tornam determinadas memórias mais ou menos relevantes para o indivíduo ou grupo social. Para Motta (1998), “em primeiro lugar, as memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a saber o que tem sido lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais. Em segundo lugar, elas expressam também fenômenos históricos” (MOTTA, 1998, p. 77). No caso dessa pesquisa, o grupo social e/ou indivíduos entrevistados compõe-se de ex-alunas e ex-professoras que vivenciaram o período histórico da década de 1970 no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

### 1.2.2 Tipos de entrevistas:

Quanto aos tipos de entrevistas, Delgado (2010) nos apresenta três: : (1) histórias de vida; (2) entrevistas temáticas e (3) trajetórias de vida, conforme quadro abaixo:

---

<sup>35</sup> Entendemos o conceito de legítimo conforme a concepção de Bourdieu, em que algo é considerado legítimo de acordo com o capital simbólico existente e atribuído. Assim como certos círculos sociais possuem maior legitimidade em função de seu *habitus*\*. Mais informações em: BOURDIEU, Pierre. *O mercado dos bens simbólicos*. In: MICELI, Sérgio (org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. Pp. 99-181. [\**habitus*: conceito de Bourdieu para explicar como certas estruturas sociais são incorporadas e legitimadas pelos indivíduos].

<sup>36</sup> Mais adiante iremos tratar dessa dicotomia entre a estaticidade da fonte escrita e a subjetividade da fonte oral, a partir de Portelli (1997).

**Quadro 9:** Tipos de entrevistas conforme Delgado (2010)

<b>Tipos de entrevistas</b>	<b>Características</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Comentários</b>
1. Histórias de vida	Depoimentos aprofundados, mais prolongados, normalmente são várias entrevistas. O roteiro pode ser aberto, semiestruturado ou estruturado.	Trajetória de vida de determinado sujeito (anônimo ou público) desde a infância até os dias de hoje. Pode estar vinculado a um projeto de pesquisa, pode recolher vários depoimentos ou pode ser de um único depoente (caráter biográfico).	Observação: essa tipologia se divide em: 1.1. Depoimento biográfico único (quando se trata de um único depoente). 1.2. Pesquisa biográfica múltipla. 1.3. Pesquisa biográfica complementar.
2. Entrevistas temáticas	Entrevistas sobre processos vividos ou testemunhados pelos entrevistados.	Se o tema for memórias sobre repressão política, por exemplo, irão ser entrevistados indivíduos que fornecerão elementos, informações e interpretações sobre o tema escolhido. A autora dá outros exemplos de possíveis temas: relações de gênero, história das mulheres, relações institucionais, entre outros.	Essa modalidade pode ser um desdobramento de depoimentos de 'histórias de vida' ou pode ter vinculação com projeto de pesquisa, dissertação ou tese.
3. Trajetórias de vida	Depoimentos de 'história de vida' mais resumidos e menos detalhados.	Realizar as entrevistas, mesmo sem muito aprofundamento. Às vezes se dispõe de pouco tempo para as entrevistas.	Essa modalidade não é usualmente adotada. Os pesquisadores adeptos da História Oral não costumam optar por ela.

Quadro elaborado pela autora a partir das concepções de Delgado (2010).

A tipologia “Histórias de vida” sugere a realização de várias entrevistas e a investigação da trajetória do sujeito em profundidade, “ela [história de vida] conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p.189), ou seja, a compreensão da história de vida deve levar em conta a relação desse indivíduo com outrem. Podendo, esse indivíduo ter múltiplas camadas de vivências, e exposto a inúmeras metamorfoses. No entanto, esses deslocamentos no espaço social também se relacionam com a trajetória vivenciada por esse indivíduo:

não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Nesse sentido, para compreendermos a trajetória de um indivíduo é necessário ter conhecimento das relações sociais previamente estabelecidas, e quais os atores sociais que foram contactados nessas relações, para entendermos quais as possíveis transformações sofridas nesse espaço.

Essa primeira tipologia “Histórias de vida”, segundo Delgado (2010), direciona-se para um trabalho biográfico voltado para um único depoente, normalmente composto por várias entrevistas aprofundadas, tendo como foco o indivíduo que está sendo entrevistado, o que não é o nosso caso. Porquanto, a presente investigação considera os depoimentos como elementos que vão auxiliar na análise das fontes e/ou gerar novas evidências.

A segunda tipologia apresentada: “Entrevistas Temáticas”, tem como foco principal o momento histórico vivenciado e as contribuições que o depoente pode fornecer em relação ao evento. Ao contrário da primeira tipologia que privilegia a “História de vida” do sujeito em profundidade, essa segunda sugere que sejam entrevistados indivíduos que possam relatar informações e interpretações sobre o evento histórico que está sendo pesquisado. No caso dessa pesquisa buscamos identificar em suas falas o perfil do alunado na década de 1970.

A terceira tipologia “Trajetórias de vida” trabalha com entrevistas sobre um(uns) determinado(s) sujeito(s), porém sem tanto aprofundamento – se for comparar com a proposta da primeira, “Histórias de vida”. Esta tipologia ainda é pouco adotada por pesquisadores adeptos da H.O.

A partir das tipologias sugeridas por Delgado (2010), consideramos que “Entrevistas temáticas” é a que mais se adequa a essa investigação, pois versa justamente sobre depoimentos de indivíduos que vivenciaram ou testemunharam determinado período e/ou acontecimento, trazendo interpretações do depoente sobre tal evento. Entretanto, no caso de nossas entrevistadas, não seria demais dizer que o roteiro de entrevista proporcionou que falassem sobre suas trajetórias como alunas do instituto, mesmo que não em profundidade, como poderá ser visto no terceiro capítulo dessa dissertação.

Percebemos, nas tipologias de entrevistas apresentadas por Delgado, a predominância do uso de *trajetórias* na primeira tipologia “História de vida”, com caráter biográfico, ao invés de ter relação com a terceira, “Trajetórias de vida”.

Levi (2006) associa a trajetória à biografia e nos alerta da importância de reorganizar o contexto em que estava/está inserido o indivíduo, a qual “superfície social” que ele pertence. Sendo que, uma biografia individual inevitavelmente trará um caráter fragmentado ao discurso, pois existem as modificações dos tempos, os retornos e contradições que podem ocorrer no raciocínio e na linguagem do indivíduo.

Levi (2006) esquematiza quatro tipologias para biografia – além da tradicional, linear e factual, conforme quadro abaixo:

**Quadro 10:** Tipologias para biografia a partir dos conceitos de Levi (2006)

Tipologias	Características	Observações
1. Prosopografia e biografia modal	A biografia individual só interessa quando <b>representa o interesse de um grupo e / ou reflete comportamentos de grupos sociais</b> estatisticamente mais frequentes. Os dados biográficos são usados para fins prosopográficos (descritivos) e só são considerados relevantes quando tem "alcance geral".	Nessa biografia, existe um confronto de <i>habitus</i> , pois o que seria o costume de uma classe ou grupo em determinada época conflita com a singularidade de uma trajetória individual. Na biografia modal só interessa quando esse indivíduo representa as características de um grupo. Por isso, nessa tipologia biográfica é comum, de início, apresentar a estrutura do indivíduo representante: família, forma de transmissão de bens, mobilidade social, etc. O autor se refere a uma biografia individual, mas a mesma pode ser direcionada para um indivíduo que representa as características de um determinado grupo.
2. Biografia e contexto	A utilização dessa biografia parte de um princípio: qualquer que seja a singularidade do indivíduo, ela por si só não basta, <b>as peculiaridades existentes em um ser só aparecem diante do contexto histórico e social existente.</b>	Nessa tipologia, a época e o contexto são elementos fundamentais que influenciam e, muitas vezes, justificam a singularidades das trajetórias. É necessário ter um equilíbrio entre a singularidade da trajetória individual e o sistema social como um todo. <b>O contexto modifica o indivíduo, mas as trajetórias individuais não modificam o contexto.</b>

3. Biografia e casos extremos	Essa tipologia atenta para os casos extremos, principalmente nas <b>margens do campo social</b> .	Ao mesmo tempo em que os atores sociais têm mais liberdade de movimento e destaque, há uma "perda" na ligação com o restante da sociedade.
4. Biografia e hermenêutica	Essa tipologia sugere uma <b>abordagem mais problematizada do material biográfico</b> , rejeitando a interpretação "unívoca" das trajetórias individuais.	Portanto, serve para estimular o cuidado ao lidar com as narrativas por parte dos historiadores.

Quadro elaborado pela autora a partir da leitura de Levi (2006).

Os quatro tipos propostos pelo autor são bem distintos. Para a prosopografia e biografia modal, o indivíduo só tem relevância quando representa as características de um grupo, sendo esse grupo considerado importante na sociedade. Na tipologia biografia e contexto: o contexto tem muito mais significado do que a trajetória do indivíduo, sendo que o contexto histórico e social exerce uma coerção no indivíduo, mas o inverso não ocorre.

A biografia e casos extremos privilegia as trajetórias dos indivíduos que vivem no campo social periférico, configurando uma espécie de “estudo de caso”, essa tipologia seria a “oposição” a biografia modal, enquanto uma destaca o indivíduo que representa o grupo legitimado, a biografia e casos extremos propõe desvendar as facetas dos que estão a margem<sup>37</sup>. Por fim, a biografia e hermenêutica sugere uma utilização mais cuidadosa das formas de narrativa e a busca de uma comunicação mais sensível.

Bourdieu (2006) também aborda a questão da trajetória e biografia, para o mesmo, tanto o entrevistador quanto o entrevistado tem interesse em acreditar e, conseqüentemente, atribuir credibilidade ao que está sendo narrado. Essa necessidade provém da intencionalidade de ambos pelo intento biográfico.

Essa propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, [...] conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2006, p. 184,185).

<sup>37</sup> Ginzburg afirma que um caso extremo pode ser representativo para analisar a cultura popular, até para termos um olhar do que precisa ser modificado.

Mais uma vez a relação do biografista e do biografado é tão importante. O primeiro que – conscientemente ou não – opta por narrar os fatos que atribui mais significado, e o segundo, que mesmo tendo o arbítrio da interpretação, aceita prontamente o discurso.

A partir das tipologias apresentadas por Levi (2006), percebemos que a única que poderia se enquadrar em nossa investigação seria a prosopografia e biografia modal, pois interessa quando representa o interesse de um grupo e / ou reflete comportamentos de grupos sociais, e nossas depoentes poderiam representar um grupo de normalistas de determinado período.

Para compreendermos os conceitos de trajetórias é necessário entender que a essência é a relação entre história e narrativa, partindo do pressuposto que os atores sociais nessa narrativa, muitas vezes, seguem um discurso anacrônico. Importante distinguir o “personagem social” e a “percepção de si”, ou seja, o “eu” socialmente imposto conflita com o “eu” real, concreto. Isso vem em encontro com a questão da identidade: “é essencial conhecer o ponto de vista do observador; a existência de uma outra pessoa em nós mesmos, sob a forma do inconsciente, levanta o problema da relação entre a descrição tradicional, linear, e a ilusão de uma identidade específica, coerente, sem contradição, que não é senão o biombo ou máscara, ou ainda o papel oficial, de uma miríade de fragmentos e estilhaços” (LEVI, 2006, p.173). Nessa perspectiva, existe o ponto de vista do observador que, inconscientemente, pode emitir juízo de valor. Portanto, a complexidade da identidade e sua não linearidade se torna um dos maiores obstáculos do pesquisador. Sendo que, a trajetória / biografia individual pode ser alterada dependendo do contexto social em que se está inserido, ou seja, os estratos e grupos sociais e como o próprio indivíduo se define perante ao grupo que pertence, interfere na biografia.

Dubar (1998) trata de trajetória e identidade e atribui duas formas de pensar qualquer trajetória individual: objetivamente e subjetivamente<sup>38</sup>. O *corpus* das entrevistas reunidas possibilita traçar: os tipos de argumentação, as disposições típicas e configurações significativas, o que o autor denomina de “formas identitárias”. Para o

---

<sup>38</sup> A forma objetiva pressupõe categoriais gerais/ institucionais, que determinam “posições objetivas”, como classes de idade, níveis escolares e categorias profissionais, por exemplo. Essas seriam uma sequência de posições sociais, categorizadas dentro de uma “tendência geral”. A subjetiva são categorias de linguagem (usadas por indivíduos em entrevista de pesquisa) com relatos biográficos, história pessoal que demonstram visões de si próprio e do mundo. As “trajetórias subjetivas” são limitadas pelo contexto da entrevista e perguntas do pesquisador.

mesmo, muitos utilizam de suas trajetórias (familiares, profissionais e etc.) para fundamentar a posição ocupada em determinado momento da vida, seria o que ele denomina de “(re)construção subjetiva de uma definição de si” – demonstrando que a subjetividade sempre está presente no campo da narrativa. Sendo importante ter consciência da diferença entre a “identidade pessoal”, que é a visão do que somos ou do que gostaríamos de ser *versus* a “identidade social”, que é a visão dos outros em relação a nós, ou o que os outros falam sobre nós. Essa questão está muito presente subliminarmente nas entrevistas, pois o depoente tem um conceito sobre si mesmo e discursa pensando também no que deseja que os outros pensem sobre si ao lerem o discurso.

Cabe ratificar que *trajetórias* não constitui uma categoria principal em nossa pesquisa, pois realizamos as entrevistas com a proposta das mesmas colaborarem com o estudo do momento que o Instituto de Educação estava vivenciando durante a década de 1970, principalmente após o advento da Lei 5.692/71. A mesma se configuraria uma principal categoria, caso o foco da investigação fosse o percurso das depoentes, o que não é o caso. No entanto, trouxemos esses autores: Bourdieu (2006), Levi (2006) e Dubar (1998), pois suas reflexões contribuíram para entendermos as diferenças e semelhanças entre essa metodologia e a história oral, que foi a que adotamos, devido ao caráter de nossa investigação.

Porém, as considerações de Dubar (1998) sobre identidade nos levam a pensar sobre a construção da identidade das nossas depoentes enquanto estudantes do curso normal do IE, assim como, a configuração de suas identidades como professoras. Sendo que, a identidade da normalista da década de 1970 não é a mesma de uma normalista da década de 1980, e assim sucessivamente, pois os alunos são também um reflexo das práticas dentro do espaço escolar. Além disso, existe a construção da identidade do IE como instituição escolar, como um local de referência na formação de professores que tem seu curso transformado em uma habilitação profissional, “igualando-o” a outras habilitações.

Após as considerações sobre trajetória, cabe retomar a teoria sobre história oral, com as contribuições de outros autores. Quem também nos traz contribuições sobre o uso da história oral é Alberti (2005). Para essa autora, a história oral:

tem relação estreita com categorias como **biografia**, **tradição oral**, **memória**, linguagem falada, métodos qualitativos, etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida *como método* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa, ou como *técnica* de produção e

tratamento de depoimentos gravados. [...] **a história oral é um método de pesquisa** (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo (p.17-18, grifos nossos).

De acordo com a autora, a história oral pode ser definida como: método de investigação científica, fonte de pesquisa ou técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. Contudo, na maioria das vezes, se refere a H.O. como *método* de pesquisa. Lembrando que Lozano (2006) também utiliza a nomenclatura *método*, e Delgado (2010) costuma empregar a terminologia *procedimento*.

Alberti parte do princípio que “a entrevista adquiriu o estatuto de *documento*” (2005, p.19), então cabe ao pesquisador ter um olhar atento e, ao invés de tratar o passado como um tempo que ocorreu *exatamente* conforme o depoimento, perceber que os relatos traduzem a maneira como o passado foi *preservado* e *interpretado* pelo depoente. Sendo o principal objetivo dessa prática, o estudo de experiências vividas por outrém, levando sempre em consideração o contexto social em que esse indivíduo viveu, estabelecendo uma relação e uma “análise comparativa” dos depoimentos.

Um adendo importante que deve ser considerado, é o espaço de tempo que deve existir entre o acontecimento vivenciado pelo depoente, e o momento que ele está fornecendo a entrevista. Deve existir um intervalo e um distanciamento entre o evento histórico/social e o relato do indivíduo que viveu ou testemunhou o referido fato. Nessa perspectiva, Alberti (2005) sugere que esse intervalo de tempo deve permitir o alcance da memória dos depoentes em relação ao acontecimento, no entanto, presume-se uma lacuna de aproximadamente 50 anos, entre a realização da entrevista e o evento vivido ou testemunhado. No caso dessa pesquisa, que tem como foco principal a década de 1970, e as entrevistas realizadas no ano de 2014/2015, temos um intervalo de aproximadamente 40-45 anos.

Outra especificidade que existe na prática da história oral é a relação da memória *versus* esquecimento, o recobrimento do tempo vivido conforme compreendido por quem vivenciou ou testemunhou:

O processo de recordação de algum acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado. Isso não quer dizer – e as ciências da psique já o disseram – que tudo o que é importante é recordado; ao contrário, muitas vezes esquecemos, deliberada ou inconscientemente, eventos e impressões de extrema relevância (ALBERTI, 2005, p.23).

Interessante como um mesmo fato pode ser interpretado de formas distintas, dependendo do ponto de vista do sujeito que está vivenciando aquele momento, ou da relevância que o mesmo tem para cada indivíduo. A autora nos lembra para essa duplicidade de instantes em que é atribuída, ou não, importância à determinado evento vivenciado. Esse grau de importância é conferido na ocasião do acontecimento, e também posteriormente, no momento em que é recordado.

Nessa perspectiva, quando se pretende utilizar a história oral em uma pesquisa, deve ser feita, principalmente, a seguinte pergunta: As narrativas dos que vivenciaram ou testemunharam o evento podem fornecer informações a respeito do tema, ou contribuir para a compreensão do lugar ocupado pelo tema no contexto histórico e social? Se, a partir dessa questão, perceber que os depoimentos dos personagens irão subsidiar novas fontes ou dialogar com outras documentações, então é válido a escolha pelo método da história oral.

Para Alberti (2005), a parte da entrevista é a etapa principal do trabalho com história oral: “É na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral; é para lá que convergem os investimentos iniciais de implantação do projeto de pesquisa” (p.79). A autora também nos fornece sugestões das etapas para o trabalho com H.O, mas essas são muito semelhantes as de Delgado (2010).

Delgado (2010) nos sugere as etapas que devem ser realizadas as entrevistas, dividindo em cinco:

1. Definição do objeto de estudo ou projeto de pesquisa

Relação “bidirecional” entre pesquisa documental e história oral como procedimento, pois uma contribui para o desenvolvimento da outra. Muitas vezes as informações encontradas na pesquisa documental podem auxiliar a encontrar um depoente em potencial.

2. Escolha dos entrevistados

A quantidade de entrevistados deve ser um número que resulte em um material que possibilite o diálogo com outras fontes ou a construção de novas evidências. Após a seleção dos entrevistados, deve-se estabelecer os contatos preliminares, com a explicação do projeto de pesquisa envolvido e/ou a importância que terá o depoimento para o trabalho, assim como, as possíveis formas de divulgação do resultado dessa entrevista.

### 3. Preparação dos roteiros

A preparação dos roteiros devem cruzar com os objetivos do projeto de pesquisa, visando o alcance dos mesmos, podendo ter ligação com as questões que motivaram a realização da pesquisa.

### 4. Realização das entrevistas

Principal etapa da pesquisa que utiliza a metodologia da história oral. Deve-se sempre estabelecer uma relação sincera e humana com o entrevistado, respeitando os momentos de silêncio e de esquecimento, estes são tão significativos quanto a narrativa. A autora sugere realizar perguntas que provoquem respostas, e evitar questões longas e indiretas, além da escolha de locais em que o entrevistado se sinta mais a vontade e que não tenha grande circulação de pessoas<sup>39</sup>.

### 5. Processamento e análise das entrevistas

#### 5.1. Transcrição das entrevistas

Deve ser realizada uma primeira transcrição, sempre tentando ser fiel ao depoimento fornecido, sem cortes ou acréscimos. Segundo Delgado (2010) “As passagens pouco claras devem ser colocadas entre colchetes; dúvidas, silêncios e hesitações, identificadas por reticências, risos devem ser identificados com a palavra *riso* entre parênteses [...]” (p.29).

#### 5.2. Conferência de fidelidade

Sugere-se a realização de uma segunda transcrição, acompanhada da escuta do depoimento, para que possam ser corrigidos eventuais equívocos e conferir as informações.

---

<sup>39</sup> Delgado (2010) sugere que as entrevistas sejam realizadas por dois pesquisadores, quando da ausência de um técnico de gravação. O primeiro pesquisador ficaria responsável por conduzir o depoimento, realizando as perguntas, e o segundo pesquisador controlaria o gravador e registraria as informações no caderno de campo. Enquanto Alberti (2005) sugere ainda mais membros trabalhando em equipe, como: consultores, estagiários, transcritores, copidesques e técnico de som. Nessa dissertação não adotamos tais recomendações, até pela questão da natureza da pesquisa e do tempo proposto, todas as entrevistas foram realizadas somente pela pesquisadora.

### 5.3. Análise das entrevistas

A análise deve estar relacionada com os objetivos propostos na pesquisa, estabelecendo relações e análises comparativas entre os depoimentos recolhidos. O processo de agrupamento de parte de cada entrevista de acordo com as temáticas é extremamente delicado e deve ser feito com cuidado e respeito.

Por fim, a autora sugere que os depoimentos devem ser acoplados por temas gerais e não de forma linear, sendo que, deve se realizar “o agrupamento de um conjunto de entrevistas no qual cada depoimento possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possa ser cruzado, comparando-se as versões e informações obtidas” (DELGADO, 2010, p.30).

A única diferença entre o “passo a passo” aconselhado pelas duas autoras é que Alberti recomenda a elaboração de um roteiro geral - com base no projeto de pesquisa e leituras sobre o tema - para então depois formular o roteiro da entrevista que será realizada. Esse roteiro geral auxiliaria, posteriormente, na análise comparativa das respostas e na identificação de semelhanças e divergências nas narrativas.

Referente a autorização para a realização da entrevista, Alberti (2005) denomina de “documento de cessão de direitos sobre entrevista” (p.88), nesse documento, o depoente cede os direitos sobre sua entrevista, sendo que, para a autora: dependendo do programa ao qual a pesquisa está vinculada e de especificidades de cada entrevistado, o mesmo pode variar significativamente.

Conforme a autora, muitos pesquisadores que utilizam o método da história oral costumam solicitar que o depoente assine o documento de cessão de direitos antes de começar a entrevista, e que isso seria uma prática inadequada, pois “uma pessoa simplesmente não pode assinar cessão de direitos sobre alguma coisa antes mesmo dela existir” (p.88). No caso das entrevistas realizadas para essa dissertação, utilizamos o “Termo de Autorização” (Apêndice A) que contém os campos: “Deve-se ter a ciência de que o entrevistado participante da pesquisa está sujeito a: ( ) ter sua fala gravada; ( ) fotografado durante a realização da entrevista; ( ) o nome identificado no corpo do trabalho” então, o depoente precisava selecionar essas opções antes de começar a entrevista, permitindo ou não ter sua fala gravada, fotografia e o nome identificado.

Mais uma característica da utilização da história oral como metodologia, que já mencionamos anteriormente, é a natureza do registro, da fonte, da “matéria-prima” de trabalho: que é o documento oral. Evidente que, por se tratar da construção de um

documento a partir da oralidade, do diálogo e de entrevistas, essa se distingue do documento escrito, que é uma fonte fixa, que pode então, a partir do olhar de cada leitor, receber diferentes interpretações.

Portelli (1997) defende a união dos dois tipos de fontes: a oral e a escrita. Para ele, tanto as fontes orais como as escritas possuem elementos específicos e autônomos, sendo que, uma não substitui a outra. O trabalho com fontes orais, tem como característica marcante a possibilidade de dar “voz” aos indivíduos iletrados ou grupos sociais que não tem uma representatividade, além de permitir a divulgação da cultura, das atividades da vida diária e da história desses indivíduos ou grupos. Embora o que diz Portelli, o grupo entrevistado nessa pesquisa não apresenta características de um grupo iletrado, e pelo contrário, têm representatividade.

As entrevistas descortinam acontecimentos ocultados ou elementos desconhecidos de eventos que são conhecidos. As fontes orais transmitem não só o fato ocorrido, mas a intencionalidade dos personagens que viveram o instante, e também o que esse depoente pensa no presente sobre o que fez ou deixou de fazer naquela época passada.

Em contrapartida, as fontes orais tem a questão da verificação, a dúvida da veracidade do que está sendo dito, no entanto essa nuance da oralidade desperta um interesse no pesquisador:

o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. [...] Subjetivamente, faz tanto parte da história quanto os “fatos” mais visíveis. O que os informantes acreditam é na verdade um *fato* histórico (isto é, o fato no qual eles crêem), tanto como naquilo que realmente aconteceu (PORTELLI, 1997, p.31).

O fato que o depoente acredita que aconteceu, ou da forma que ele crê que ocorreu, se torna parte daquela história contada e deve ser considerado. Todavia ainda existe muita resistência, por parte de alguns pesquisadores, em utilizar a história oral como método. Portelli (1997) deixa claro que não aceita o preconceito dominante, e a preferência aos documentos escritos, em detrimento das fontes orais, e afirma que essas tem uma “credibilidade diferente”:

**não há “falsas” fontes orais.** Uma vez que tenhamos checado a credibilidade factual com todos os critérios estabelecidos do criticismo filológico e verificação factual, que são requeridos por todos os tipos de fontes em qualquer circunstância, a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que **esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis** (p. 32, grifos nossos).

No caso das entrevistas realizadas para essa dissertação, existem evidências concretas que comprovam que as ex-alunas e ex-professoras estudaram e estavam no IE durante o período supracitado: as fichas de alunos concluintes do curso normal na década de 1970 é um exemplo dessa verificação.

Os questionamentos em relação as fontes orais parte da ideia equivocada de que o afastamento do fato ocorrido até o momento do depoimento pode culminar em uma memória confusa ou imprecisa: “preconceito é a insistência de que as fontes orais se situam distantes dos eventos e, por isso, submetem-se à distorção da memória imperfeita” (PORTELLI, 1997, p.33). Mas essa chamada “imperfeição” também pode ocorrer nos documentos escritos que, em muitos casos, são formulados algum tempo depois do fato em questão.

Por isso, ambas as fontes – escritas e orais – tem suas compensações: no que a escrita preza pela “narrativa formalizada” e pela objetividade, as fontes orais compensam a distância cronológica pelo envolvimento pessoal, pela subjetividade transmitida pelo depoente. Nessa pesquisa utilizamos tanto a fonte escrita, como a fonte oral, buscando a inter-relação entre os dois tipos de fontes.

Em relação a transcrição das entrevistas, ou seja, a transformação do depoimento oral para a forma escrita, o autor nos adverte que a *pontuação* do discurso transcrito respeita as regras gramaticais, ao invés de corresponder as pausas do depoente. No entanto, as pausas são elementos bastante significativos, e podem ser percebidas ao ouvir uma gravação, mas nem sempre são percebidas ao ler um depoimento.

A velocidade do discurso e as nuances da fala durante a entrevista também são informações importantes. Através da transcrição, ocorre a transformação do material auditivo em visual, o que, para o autor, inevitavelmente, requer mudanças e interpretação. No entender de Portelli (1997) existem três tipos de normas:

1. Norma do discurso: mudança de ritmo / velocidade
2. Norma da escrita: regularidade, respeito a pontuação e regras gramaticais
3. Norma presumida da leitura: variações introduzidas pelo leitor no ato da leitura

Cada norma precede a outra, e todas necessariamente vão aparecer. As alterações na velocidade, com pausas ou aceleração e as oscilações no tom de voz são características da etapa do discurso, da entrevista, e se percebe no momento em que se escuta a gravação. As regras da língua portuguesa independem do discurso, até mesmo quando colocamos as reticências dentro de colchetes, negritos, entre outras formas de representar as pausas ou entonações do depoente, também são regras da transcrição, de como deve ser

feito, de acordo com a norma da escrita. Não obstante, ao realizar a leitura dos discursos, também são introduzidas variações, novas pausas, entonações e modificação no tom de voz.

Ao realizar a transcrição das entrevistas efetuadas para essa pesquisa, respeitamos as regras da língua portuguesa e sinalizamos, quando ocorreram, as pausas ou repetições percebidas. O movimento de reler a transcrição conjuntamente com a reprodução do áudio é extremamente importante para verificar se esta foi fiel ao discurso do depoente.

Partindo do pressuposto que “as fontes históricas orais são fontes narrativas” (PORTELLI, 2007, p.29), existe uma relação entre a velocidade da narração e a intenção do narrador, assim como, o depoente<sup>40</sup> pode enfatizar alguns assuntos em detrimento de outros, isso tem uma representatividade.

O autor afirma que existe distinção entre os gêneros de narrativa das “classes educadas” e da “narrativa popular” ou “classes não hegemônicas”<sup>41</sup>. Diferenças estas que podem ser notadas pelos dialetos, regionalismos, provérbios, ou pela presença de um cuidado em respeitar a linguagem e a norma culta. No caso dessa pesquisa, percebemos a predominância do gênero de narrativa das “classes educadas”, por apresentarem uma preocupação em atender os critérios da norma culta da Língua Portuguesa, sem gírias, gerundismos e regionalismos.

No sentido que, as testemunhas orais são recursos em potencial – guardados, escondidos – que ganham existência a partir de uma entrevista, de uma pesquisa. Independente da origem, os testemunhos orais são únicos, não se repetem, ainda mais quando se tratam de declarações históricas ou autobiográficas fornecidas em entrevista. Por mais que o mesmo depoente forneça várias entrevistas, um depoimento será sempre diferente de outro.

Por isso é tão importante e delicada essa relação entre entrevistador e entrevistado, pois mesmo que o depoente não saiba exatamente a relevância que sua narrativa terá para a pesquisa, ao aceitar ser entrevistado, busca dar voz a uma memória, trazendo para a superfície um tempo passado:

importante é não ser a memória apenas um depositário passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto

---

<sup>40</sup> Portelli (1997) se refere ao depoente também como: “sujeito-falante”; “informante”; “expositor” e “contador”.

<sup>41</sup> Os termos entre aspas: “classes educadas”; “narrativa popular” e “classes não hegemônicas” são expressões usadas pelo autor, retiradas do texto. Portelli (1997, p.30).

em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico (PORTELLI, 1997, p.33)

Essas “mudanças forjadas pela memória” fazem parte do processo da narrativa, pois existe uma intenção do depoente em enquadrar aquele passado em sua história de vida, assim como na história da sociedade.

Porventura, a desvantagem de trabalhar com história oral é o sentimento de que sempre pode se extrair mais informações do depoente: “O trabalho histórico que se utiliza de fontes orais é infundável, dada a natureza das fontes; o trabalho histórico que exclui fontes orais (quando válidas) é incompleto por definição” (PORTELLI, 1997, p.37). Essa possibilidade de continuidade ao se trabalhar com fontes orais é um tanto angustiante para o pesquisador, que sempre busca obter todas as fontes. Entretanto podendo se trabalhar com história oral – sendo esse método adequado para o tipo de investigação – evidente que irá somar de forma significativa à pesquisa.

O próximo capítulo aborda o contexto histórico e social da década de 1970, propondo uma reflexão sobre as principais reformas políticas desse período: a Lei 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971. Além disso, o Capítulo II trata da fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara em 1975, e também estabelece um breve histórico do Instituto de Educação e a conjuntura da instituição na década de 1970 frente ao advento da Lei 5.692/71 aliada a transformação do curso normal em Habilitação Específica para o Magistério, fatos que irão influenciar o perfil do alunado do IE.

## CAPÍTULO II

### A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NA DÉCADA DE 1970

#### 2.1 Contexto histórico e social

*Na década de 70, a visão de professores, alunos e pais de alunos em relação ao Instituto de Educação refletia a aprovação que a sociedade da época demonstrava pela instituição. A procura pelo Curso de Formação de Professores era considerável. Os alunos selecionados por concurso eram recebidos em um ambiente que buscava integração. O peso da tradição da escola (ainda) refletia-se no orgulho de ser aluno do Instituto*

Trecho da entrevista de Glória Maria Nobre de Almeida<sup>42</sup>

A ditadura civil-militar no Brasil vigorou de 1964 a 1985 e teve como características principais o autoritarismo e a imposição do culto ao nacionalismo. Durante esse período de vinte e um anos, houve cinco presidentes militares: Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967); Arthur da Costa e Silva (1967-1969); Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979) e João Baptista de Figueiredo (1979-1985).

No governo de Castelo Branco, foram decretados os Atos Institucionais número 1 e número 2, AI-1 e AI-2, respectivamente. O AI-1, decretado em 9 de abril de 1964 e composto por 11 artigos, tinha como objetivos principais o fortalecimento do regime militar e a cassação e repressão dos opositores ao sistema. Além de possibilitar ao Presidente da República a escolha dos congressistas que o elegeriam, pois o mesmo era eleito por um colégio eleitoral. O AI-2 foi responsável por extinguir os partidos políticos e estabelecer a eleição indireta para Presidente da República, governadores e prefeitos, instituindo também o bipartidarismo com os partidos da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Nacional (MDB).

No mandato de 1964 a 1967, instaurou-se uma conjuntura de recessão econômica e foi criado o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG)<sup>43</sup> que

<sup>42</sup> Glória foi ex-aluna do Instituto de Educação na década de 1960 e lecionou como professora do curso normal de 1974 a 1997.

<sup>43</sup> Sob a direção dos ministros Roberto Campos (Planejamento) e Otávio Gouveia de Bulhões (Fazenda).

entendeu como necessário para acelerar o crescimento da economia nacional promover o investimento estrangeiro no país. Ademais, intitulou os salários como um dos responsáveis pela crise, motivo pelo qual, criou-se o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) em contraponto a extinção da estabilidade de emprego, como alternativa para estimular a rotatividade de mão-de-obra e contribuir para a diminuição dos salários. Além do arrocho salarial, determinou-se uma intensa intervenção nas associações e sindicatos de trabalhadores, o que propiciou a redução do número de empregos e, conseqüentemente, a concentração do capital nas mãos de um pequeno grupo. Essa concentração contribuiu para uma grande competitividade, em que as empresas menores acabaram sendo extintas devido à alta inflação e à política de créditos, mantendo-se somente as grandes empresas (LIRA, 2010).

Em 1967, Jarbas Passarinho assume o Ministério do Trabalho e mantém a política refrativa salarial. Conseqüentemente, ocorrem no Brasil diversas manifestações populares e greves operárias, como tentativas da população de reivindicar seus direitos e demonstrar indignação diante do panorama econômico e social vigente.

Paralelamente a esses acontecimentos, em 1967, além da posse do general Arthur Costa e Silva por eleição indireta, foi promulgada a nova Constituição<sup>44</sup> e alterou-se o sistema monetário para Cruzeiro Novo<sup>45</sup>. Em 1968 foi decretado o Ato Institucional nº 5 (AI-5)<sup>46</sup> considerado uns dos atos mais repressores da ditadura militar:

O ato institucional impôs o recesso do Congresso Nacional e Assembléias Legislativas dos Estados, as cassações de direitos políticos em caráter indeterminado, assim como aboliu o direito de *habeas corpus* para detidos pela infração da Lei da Segurança

---

<sup>44</sup> A Constituição de 1946 não correspondia aos ideários dos que estavam no poder, então, a partir do Ato Institucional nº 4 houve uma convocação do Congresso Nacional para votar a nova Constituição. A mesma foi decretada em janeiro de 1967 e vigorou durante todo o regime militar, sendo substituída em 1988. Uma das principais características da Constituição de 1967 era atribuir maior autonomia ao poder executivo em detrimento do legislativo e judiciário, resultando em uma centralização do poder de decisão. Mais informações em LIRA (2010).

<sup>45</sup> O *Cruzeiro Novo* foi regulamentado em 1967 como “unidade monetária transitória”, substituindo o *Cruzeiro* que estava vigente desde 1942. Outrossim, reestabelecendo a unidade centavo (fração monetária) que havia sido extinta em 1964. O *Cruzeiro Novo* vigorou por três anos, quando em 1970 foi reestabelecido o *Cruzeiro* – com a manutenção do centavo – que permaneceu até 1986, quando a unidade monetária passou a ser o *Cruzado*. Mais informações na página eletrônica sobre as Moedas do Brasil: < [Http://www.moedasdobrasil.com.br/](http://www.moedasdobrasil.com.br/)> Acessado em 13 de fevereiro de 2015 às 20 horas.

<sup>46</sup> O AI-5 vigorou até 1978. No governo de Ernesto Geisel foi promulgada a emenda constitucional número 11, que revogou todos os atos institucionais. Esse ato reprimiu o direito de ir e vir de qualquer pessoa que o sistema julgasse subversiva, ou seja, suprimiu o direito ambulatorial do cidadão, a faculdade do indivíduo transitar livremente.

Nacional. A censura se abateu através do controle da imprensa, impedindo a circulação de publicações da oposição, intelectuais e artistas foram presos e forçados a sair do País, muitos professores universitários foram punidos com aposentadoria compulsória e emigraram para o exterior (LIRA, 2010, p.31).

As medidas drásticas impostas pelo AI-5 visavam controlar as ideologias e impedir possíveis ações da sociedade consideradas *subversivas* pelo governo. A repressão não foi mais direcionada apenas, como era anteriormente, aos direitos de associação como as greves e manifestações populares. Esse ato passou a atingir também os meios de comunicação e os intelectuais formadores de opinião, com o objetivo de cercear qualquer possibilidade de contestação ao regime.

Nesse contexto, vigorava a 4.024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tratava dos três segmentos da educação, assim identificados: primário, secundário e superior. Essa primeira LDBEN teve como principais finalidades: a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, além de ter assegurado que o direito à educação pudesse ser fornecido tanto pelo poder público como pela iniciativa privada (art. 3º - liberdade de ensino).

Antes da LDBEN, o acesso ao nível superior pelos egressos do curso normal era regido pela Lei nº 1.821 de março de 1953, denominada Lei de Equivalência. Porém a mesma foi restringida pelo Decreto 34.330 de 21 de outubro de 1953, que limitava aos egressos do curso normal o acesso ao nível superior apenas nos cursos de Pedagogia e Letras. Assim, a equivalência completa só foi efetivada com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961. No entanto, anteriormente vigorava o Decreto-Lei nº 8.198 de 1945 que facultava aos normalistas o acesso a esses cursos:

§ 1º A exigência da alínea a deste artigo poderá ser substituída, para inscrição no concurso de habilitação, pelo diploma, devidamente registrado, de qualquer curso superior reconhecido.

§ 2º Serão também dispensados, nos termos do parágrafo anterior e com as seguintes restrições:

- a) os sacerdotes, religiosos e ministros de culto que tenham concluído regularmente os estudos em seminário idôneo, para os cursos de filosofia, letras clássicas, letras neolatinas, letras anglo germânicas, e pedagogia;
- b) **os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e exercício magisterial na disciplina escolhida, para**

**os de pedagogia, letras neolatinas, letras anglo-germânicas, letras clássicas, geografia e história;**

- c) os professores já registradas no Departamento Nacional de Educação, com exercício eficiente por mais de três anos nas disciplinas do curso em que pretendam matricular-se;
- d) os autores de trabalhos publicados em livro, considerados de excepcional valor pelo Conselho Técnico - Administrativo da Faculdade, no curso correspondente ao assunto científico, literário, filosófico ou pedagógico em apreço.  
(BRASIL, 1945, grifo nosso)

Logo, foi o Decreto nº 8.195/1945 que regulamentou esse direito de acesso ao nível superior. O mesmo foi, posteriormente, ampliado pela Lei de Equivalência - Lei nº 1.821/1953 - e pela LDBEN de 1961, que promoveu a equiparação de todos os cursos de nível médio para fins de acesso ao ensino superior.

No país, ainda nessa década de 1960, após o falecimento de Costa e Silva, uma junta militar<sup>47</sup> assumiu o poder até a posse do general Emílio Garrastazu Médici. Em seguida, o governo instituiu, com o financiamento de empresas privadas, a Operação Bandeirante (OBAN) como centro da ação repressiva<sup>48</sup>.

Em 1968, mesmo ano em que foi sancionado o AI-5, foi promulgada a Lei nº 5.540 que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Como principais determinações da Lei da “Reforma Universitária” têm-se: a organização por departamentos; a matrícula por disciplinas; o sistema de créditos<sup>49</sup>; a unificação do vestibular; a instituição das licenciaturas curtas; e a institucionalização da pós-graduação<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> Junta militar composta pelo Ministro da Marinha Augusto Rademaker, pelo Ministro da Aeronáutica Márcio de Souza e Mello, e pelo Ministro do Exército Lyra Tavares (LIRA, 2010).

<sup>48</sup>Sobre a OBAN ver a nota de rodapé 3.

<sup>49</sup> No sistema de créditos, os alunos se matriculavam em cada disciplina, compondo o currículo conforme pré-requisitos estabelecidos previamente.

<sup>50</sup> “Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular; b) de **pós-graduação**, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso; c) de **especialização e aperfeiçoamento**, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes. d) de **extensão** e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos. [...] Art. 21. O **concurso vestibular**, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores (BRASIL, 1968, grifo nosso). Para Saviani (2011), a Lei 5.540/1968 buscou atender a procura da "demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos

Nessa conjuntura, instituiu-se um dos mais significantes instrumentos legislativos de repressão: o Decreto nº 477 de 26 de fevereiro de 1969<sup>51</sup>, que definiu as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular.

**Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:**

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

**III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;**

**IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;**

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

**§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:**

I - Se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com **pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;**

II - Se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a **proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.**

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum dêsses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional (BRASIL, 1969, grifos nossos).

Dentre os atos considerados subversivos pelo Decreto 477/69, estão incluídas tanto a organização como a participação em passeatas ou qualquer movimento social não autorizado pelo governo, como a proibição de confecção, manutenção ou distribuição de material que fosse contrário aos ideais propostos pelo *modus operandi*.

---

de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional" (p.374).

<sup>51</sup> Revogado pela Lei nº 6.680, de 1979.

Por se tratar de uma legislação direcionada a estudantes e profissionais de estabelecimentos de ensino, as penalidades para essas infrações seriam o banimento do docente pelo prazo de cinco anos e a exclusão do aluno pelo período de três anos, impossibilitando inclusive que o mesmo se dirigisse a algum outro estabelecimento de ensino.

Sobre o período histórico, de 1969 a 1980, Saviani (2011) o entende como detentor de uma "pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista", e afirma que, na segunda metade da década de 1960 começaram a aparecer as características que iriam constituir essa pedagogia tecnicista, somado aos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e os acordos MEC-USAID<sup>52</sup> (p. 367-369). Segundo esse autor, a USAID tinha como real objetivo estabelecer uma reorganização da escola fundamental e gerar o desvio do interesse da população pelo curso superior, buscando uma contenção do número de candidatos. Essas intenções tiveram influências diretas na reforma dos ensinos de 1º e 2º graus instituída em 1971 pela Lei 5.692, já que os acordos MEC-USAID buscavam a contenção da procura pelo ensino superior, esse refreamento só seria possível se a classe trabalhadora pensasse estar amparada profissionalmente em âmbito de 2º grau. Rodrigues (2011), também atenta para essa temática em sua pesquisa:

a questão era a reorganização do 2º grau para diminuir o número de alunos que almejassem o ensino superior. [...] Foi com esses imperativos que a Reforma do 1º e 2º graus foi elaborada: integrar o primário ao ginásio e dar um caráter terminal ao 2º grau. Porém, cabe salientar que essa terminalidade seria apenas para a classe trabalhadora, ou seja, aquele que teria o seu ofício enquadrado como trabalho simples (p.63).

A autora, em sua pesquisa, sinaliza que a Lei 5.692/71, além de realizar a junção do 1º com o 2º grau, tinha o objetivo de estabelecer uma “terminalidade” com a imposição do 2º grau profissionalizante, o que diminuiria o quantitativo de concorrentes ao vestibular, principalmente na “classe trabalhadora”. Essa visão exposta por Rodrigues (2011) concorda com a concepção exposta por Saviano (2011).

Durante esse período, final da década de 1960 até o final da década de 1980, foram elaborados três planos no campo da educação: o Plano Decenal (1967-1976), o Plano Setorial (de 1972-1974), e o Plano Quinquenal (de 1975-1979). O primeiro,

---

<sup>52</sup> MEC-USAID: Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e o *United States for Agency International Development*.

denominado “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social”, como já diz o nome, foi mais voltado para a questão econômica da educação, visando a aceleração do desenvolvimento financeiro do país, inclusive o educacional.

O segundo plano, o “Plano Setorial de Educação e Cultura” proposto para o triênio de 1972 a 1974, foi publicado em 1971 e apresentou relação com a Lei 5.692 do referido ano. Ao apresentar o panorama educacional correspondente ao 2º grau, o plano aponta como “principais problemas”:

baixa remuneração do corpo docente; **insuficiência da rede escolar**, em equipamento e instalações, absorvendo somente 20% da faixa etária; permanência de uma evasão de aproximadamente 70%; **inadequação dos currículos às necessidades do mercado e força de trabalho**, provocando desajustamentos individuais e ociosidade de mão-de-obra; **inadequado preparo do corpo docente**, principalmente quanto ao aspecto didático (MEC-SG, 1973, p.12-13, grifos nossos).

Na listagem dos problemas expostos pelo Plano Setorial referentes ao 2º grau, foram sinalizadas questões que possivelmente refletiram no Instituto de Educação. O próprio plano expõe propostas para “sanar” essas problemáticas. Alguns dos objetivos fundamentais desse Plano são “Despertar as vocações, desde o nível do ensino de 1º grau. [...] Proporcionar terminalidade ao ensino de 2º grau, visando à formação de técnicos de nível médio” (MEC-SG, 1973, p.20). Além desses, o Plano propõe a implementação da profissionalização e manutenção da gratuidade do ensino para todos que sejam carentes, posteriormente complementa com: “Visando também a esses objetivos há a legislação correspondente à Reforma Universitária e a Lei nº 5.692 que fixou a reforma do ensino de 1º e 2º graus” (p.21). A partir disso, é possível perceber que esse plano estabeleceu objetivos semelhantes aos da Lei 5.692, com intencionalidades análogas. Evidente que as propostas apresentadas nesse Plano, assim como as da Lei 5.692/71, impactaram no funcionamento do curso de formação de professores do IE e no perfil do alunado.

O plano posterior, foi o “Plano Quinquenal”, correspondente ao período de 1975 a 1979, que propôs dar continuidade ao anterior. No “Plano Quinquenal”, proposto quatro anos após a promulgação da Lei 5.692/71, a questão da “qualificação profissional” ganhou mais espaço, possivelmente pela temporalidade.

Na próxima subseção vamos tratar mais especificamente das principais legislações educacionais que afetaram o curso normal do IE durante o período da pesquisa.

### 2.1.1 Reflexões sobre as Leis de ensino 4.024/1961 e 5.692/1971

Enquanto a legislação anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961 dispunha dos três níveis de ensino, a Lei 5.692 sancionada em 1971 dispôs sobre o ensino de 1º e 2º grau, e a Lei 5.540 de 1968 tratou do ensino superior. Em razão desses fatos, é importante refletir: porque as referidas Leis foram promulgadas para reformar a então vigente LDBEN 4.024/61? Evidente que, como a 4.024/61 foi instituída anteriormente ao começo da ditadura civil-militar (1964), essa Lei educacional passou a não se adequar mais aos objetivos do sistema político, este que, também tinha como objetivo moldar o cidadão aos ideais capitalistas vigente no novo regime.

Para Fávero (2005) a reflexão sobre os desdobramentos decorrentes da Lei 4.024 de 1961 são importantes para compreendermos as razões que culminaram nas demais reformas políticas: 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971. Diante dessa perspectiva, é necessário perceber na formatação das Leis 4.024/61 e 5.692/71 quais as diferenças de tratamento aos níveis de ensino, principalmente, em relação a formação de professores, por se tratar do foco da pesquisa.

A seguir elaboramos um quadro comparativo, a partir dos artigos de ambas as Leis. Na coluna do meio, as passagens foram retiradas *ipsis litteris* de cada Lei, e colocamos os grifos, a fim de ressaltar os principais pontos. A coluna “observações” foi formulada pela autora dessa dissertação, a partir dos artigos sobre as Leis.

**Quadro 11:** Quadro comparativo entre a Lei 4.024 de 1961 e a Lei 5.692 de 1971

Lei 4.024 de 1961	Principais atribuições	Observações
Capítulo I: Nível Médio	“Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos <b>e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário</b> ”.	Curso de formação de professores em âmbito de nível médio, assim como os demais cursos (secundário e técnico).
Capítulo II: Ensino Secundário	“§ 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo. Art. 46. § 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores”	Ginásio composto por 4 anos e colegial por 3 anos. A terceira série do colegial prepara para o curso superior.
Capítulo III: Ensino Técnico	“Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:	O ensino técnico <u>não</u> abrange o curso de

	a) industrial; b) agrícola; c) comercial”.	formação de professores.
Capítulo IV: Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio	“Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” <sup>53</sup> .	O egresso do curso normal pode atuar como: professor, orientador, supervisor e administrador escolar, relativos ao ensino primário.
<b>Lei 5.692 de 1971</b>	<b>Principais atribuições</b>	<b>Observações</b>
Capítulo I: Do Ensino de 1º e 2º graus	“Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, <b>qualificação para o trabalho</b> e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Art. 5º § 2º A parte de formação especial do currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de <b>habilitação profissional, no ensino do 2º grau</b> ”.	O 1º artigo da Lei já fala sobre a “qualificação para o trabalho”. O currículo do 1º grau (atual 1º segmento e 2º segmento do ensino fundamental) já sondava as aptidões para o trabalho, e o do 2º grau tinha como objetivo a habilitação profissional.
Capítulo II: Do Ensino de 1º grau	“Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos [...]”.	A aglutinação do primário com o ginásial elimina o exame de admissão (que era um importante instrumento de seleção de alunos).
Capítulo V: Dos Professores e Especialistas	“Art. 30. Exigir-se á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, <b>habilitação específica de 2º grau</b> ; [...]§ 1º Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido concluída em quatro séries ou quando em três, mediante <b>estudos adicionais [...]</b> ” <sup>54</sup> .	A formação de professores para 1º grau, até a 6ª série era feita através de: estudos com duração correspondente a 3 anos letivos (habilitação até a 4ª série), ou estudos com duração correspondente a 4 anos letivos (habilitação até a 6ª série). No caso do Instituto de

<sup>53</sup> Posteriormente, o normal médio deixou de existir. A partir de 1999 o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ passou a oferecer o Curso Normal Superior, extinto em 2008. Desde 2009, começou a vigorar o Curso de Pedagogia.

<sup>54</sup> O Parecer CFE 349/72 também dispõe sobre as duas modalidades básicas em que foi organizada a habilitação específica do magistério.

		Educação, era composto por três séries, e com os estudos adicionais era possível lecionar na 5ª e 6ª série do ensino do 1º grau.
--	--	--

Quadro elaborado pela autora.

O quadro acima foi formulado para facilitar a visualização das principais alterações realizadas de uma Lei para a outra, facilitando a comparação. Essas modificações afetaram o funcionamento do curso normal do IE, principalmente no que tange a habilitação específica de 2º grau. Além dos artigos expostos no quadro, 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).

A partir da LDBEN, os normalistas que desejavam lecionar no ensino primário tinham a possibilidade de: cursar a escola normal de grau ginásial em quatro séries – diploma de regente de ensino primário, ou de cursar a escola normal de grau colegial em três séries – diploma de professor primário. Além do ensino voltado para o ensino médio, os Institutos de Educação também contemplavam cursos de especialização. Enquanto que, na Lei 5.692/71, a habilitação específica para o 2º grau possibilitava o normalista de lecionar no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, e caso a realizasse em quatro anos ou cursasse os estudos adicionais, poderia lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau.

Cabe também destacar alguns artigos da Lei 5.692/71, a fim de analisarmos os objetivos da legislação: o artigo 1º coloca a "qualificação para o trabalho" entre os objetivos gerais do ensino tanto do 1º quanto do 2º grau; os artigos 4º e 5º discorrem sobre a sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e habilitação profissional; e o artigo 27 aborda a aprendizagem e qualificação profissional. A partir desses exemplos já é possível perceber que tanto a finalidade, quanto a filosofia incutida na legislação tinha

como propósito a valorização da qualificação para o trabalho como componente principal do processo de formação do educando.

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 conseqüente redução do ensino médio de 7 para 3 a 4 anos (Art. 22). O 1º ciclo ginasial fica, portanto, absorvido pelo ensino primário, tornando-se obrigatório para todos (FREITAG, 1986, p.94).

Essa ampliação resultou na junção do curso primário com o curso ginasial, a qual eliminou o exame de admissão, que era aplicado para ingressar no curso ginasial. Este, por ser extremamente rigoroso, constituía-se em uma seleção dos alunos mais bem preparados – academicamente – para exercer a profissão de professor e também atuava como um afunilamento devido ao grande número de candidatos e poucas vagas: "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" (VASCONCELLOS, 2012, p.362).

No entanto, para Fávero (2005) a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos imposta pela Lei 5.692/71 já era uma intencionalidade anterior ao advento dessa Lei, demonstrando um caráter contraditório, "a expansão do ensino primário e secundário – e neste especialmente o do ginasial -, já estava ocorrendo desde os anos de 1950, sobretudo nos Estados que se industrializaram e nos quais crescia também o setor de serviços" (p.170), o que contemplaria o Estado do Rio de Janeiro. Segundo o autor, o Plano Nacional de Educação de 1965-1966 tinha como intenção concretizar duas propostas da LDBEN: "o direito de todos à educação e a igualdade de oportunidades". Para alcançá-las, já previa-se a obrigatoriedade do ensino primário, "na LDB definido como 4 anos e com a progressiva extensão dessa escolaridade até 6 anos, nas áreas urbanas", visto que, os recursos financeiros relacionados a LDBEN contemplava o Fundo Nacional do Ensino Primário e a criação dos Fundos do Ensino Médio e do Ensino Superior (Fávero, 2005, p.246).

Podemos perceber como principais diferenças entre as duas Leis, a questão do objetivo da formação do/a normalista. Para qual propósito este/esta estava sendo formado/a? Na vigência da Lei 4.024/61, o ensino secundário preparava para o ensino superior (caráter de continuidade) e o curso normal não era tratado como ensino técnico.

Enquanto que, após a promulgação da Lei 5.692/71, o/a aluno/a passou a ser preparado/a para o trabalho desde o 1º grau e o curso normal foi transformado em uma habilitação profissional, como qualquer outra. Retomando a teoria que apresentamos no começo desse capítulo, estaria essa habilitação profissional objetivando um caráter de “terminalidade”, conforme sinalizado por Saviani (2011), Rodrigues (2011) e sugerido no Plano Setorial de Educação? Possivelmente sim.

De acordo com Cunha (1977), os cursos profissionalizantes no final da década de 1960 e início da década de 1970 cresceram significativamente, principalmente, com a chegada da Lei 5.692/71, que dizia-se buscar alcançar a plena difusão do ensino em igualdade de condições. No entanto, devido ao cenário econômico e social desse período, a presença de poucas faculdades e a dificuldade de acesso as mesmas, gerou o aquecimento do mercado de técnicos profissionais, principalmente, o técnico profissional industrial. Dessa forma, o aluno que desejava se inserir dentro da economia ativa, findava por procurar um curso profissionalizante como forma de alcançar o primeiro emprego, enquanto não ingressava no ensino superior. E por fim, por não possuir o a qualificação necessária, não conseguia avançar na “hierarquia ocupacional burocrática”<sup>55</sup> e cargos com melhor remuneração acabavam sendo ocupados por aqueles que possuíam o diploma de nível superior.

Portanto, com a grande dificuldade existente em ingressar pelos cursos vestibulares, o curso técnico passou a ser uma opção ao secundário, pois seria uma alternativa até o ingresso no curso superior. Contudo a Lei pecou neste sentido, pois houve um descompasso com aquilo que ela pretendia: eliminar a escassez de profissionais de nível médio na economia, denominado por Cunha (1977) de “alvo manifesto”; e aquilo que a mesma concretizou, que foi o desvio para o mercado de trabalho daqueles que buscavam o nível superior, “alvo não manifesto”. Com isso a Lei não atingiu seus objetivos de difusão do ensino.

Segundo o autor, esse processo ocorreu, porque de qualquer forma o estudante buscava o nível superior como forma de escalar a hierarquia ocupacional burocrática. Dessa forma, a vaga que seria ocupada por um técnico acabava sendo ocupada por um bacharel, uma vez que nem uma nem outra vaga eram exclusivas. Dessa forma, as escolas passaram a ajustar os currículos para formalmente serem cursos profissionalizantes respondendo a um anseio social, de tal forma que: “Se o processo de

---

<sup>55</sup> Expressão utilizada por Cunha (1977).

ajustamento que descrevemos consolidar-se [...] não mudará o caráter elitista da educação brasileira” (CUNHA, 1977, p.159). Fato esse que era justamente o oposto do alvo manifesto da publicação da Lei 5.692/71.

Nessa perspectiva, podemos perceber que a LDBEN de 1961 tinha como intento preparar o aluno para dar continuidade aos estudos, no ensino superior, ao passo que, a Lei 5.692/71 tinha a finalidade de atribuir uma “conclusão” aos estudos através dos cursos profissionalizantes. Assim, o jovem (supostamente) ingressaria no mercado de trabalho e isso levaria a uma diminuição da procura do ensino superior.

Para melhor compreendermos esse conceito de “terminalidade” proposta pela Lei 5.692/71, trazemos a explicação de Valnir Chagas<sup>56</sup>:

Se o que basicamente caracteriza a terminalidade é o sentido de encaminhamento para uma atividade produtiva, não há de ser com uma exclusiva formação *academizante* que isso se conseguirá. Daí o caráter também *profissionalizante* que se há de imprimir aos estudos, a partir de sondagens em situação variadas, até alcançar uma opção mais clara à altura da adolescência propriamente dita. Enormes são as implicações dessa tomada de posição. Para o indivíduo, ela importa em que já não tenha a universidade como única saída. A profissão conquistada lhe oferece alternativa de ingressar na força de trabalho e, sem marginalizar-se em tentativas nervosas de um frustrado perito em vestibular, adiar a matrícula em curso superior ou mesmo dela prescindir (1978, p.106).

Antes de analisarmos a citação acima, cabe ressaltar que a mesma foi escrita por um grande defensor da Lei 5.692/71 após sete anos de sua vigência. Valnir Chagas confirma o caráter de terminalidade na concepção da habilitação profissional para o 2º grau, suposição que estamos confirmando ao longo desse capítulo. O relator da Lei atribui também ao ensino profissionalizante uma opção além da universidade, permitindo ao jovem ingressar na “força de trabalho” sem precisar realizar inúmeras vezes o vestibular.

Ainda sobre a formulação da Lei 5.692/71, Valnir Chagas afirma que “o quadro do País já não é aquele da década de 50, em que se preparavam as diretrizes de 1961” (1978, p.87), relacionando as diferentes diretrizes impostas por cada uma das Leis – 4.024 e 5.692 respectivamente, com o contexto político social vigente. Assunto que já

---

<sup>56</sup> Valnir Chagas foi um dos relatores do projeto que originou a Lei 5.692/71. Ele inicia o seu livro sobre a referida Lei com o seguinte trecho: “Em agosto de 1970, quando acabávamos de escrever o relatório sobre o anteprojeto de que resultou a Lei nº 5.692/71, alguns colegas sugeriram que o desenvolvêssemos em algo por eles definido como um “tratado”. A palavra era apavorante, mas a ideia fascinava” (1978, introdução).

tratamos nesse capítulo, a intencionalidade da Lei 5.692/71, que tinha como proposta moldar o cidadão de acordo com os interesses do regime civil-militar.

Sobre os princípios que levaram à formulação da Lei 5.692/71, Valnir Chagas esclarece que:

A tomada de consciência para a importância da Educação originou, nas últimas décadas, a **explosão da matrícula** tanto no grau primário como no secundário. **Um tipo mais pragmático de aluno, saído das camadas populares, em pouco tempo tornou-se a maioria**, enquanto que o avanço do Conhecimento se fez sobretudo na direção das Ciências. Essas duas circunstâncias, aliadas à aceleração do desenvolvimento nacional, **fizeram que o ensino profissional avultasse da inexpressividade** (1978, p.101, grifos nossos).

A partir desse trecho, é possível perceber que o autor atribui o aumento significativo de matrículas aliado a modificação no perfil do aluno como fundamentação para o ensino profissionalizante sobressair. Sendo que, a presente pesquisa investiga de que forma o advento da Lei 5.692/71 e a transformação do curso normal em HEM alterou o perfil do alunado. Será então que o alunado já vinha se modificando e a Lei apenas sedimentou essa mudança? Ou essa mudança só se concretizou no curso normal do IE a partir do advento da Lei que acarretou a alteração para HEM?

Na próxima subseção iremos tratar da fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, para melhor entendermos o contexto político-social do período e refletirmos de que forma isso afetou no alunado do curso normal do IE.

### *2.1.2 A fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara*

Como o período histórico de que trata a pesquisa é a década de 1970, se torna relevante analisarmos o contexto sócio-político do Rio de Janeiro na época. Em 1975, houve a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, o que nos leva aos seguintes questionamentos: essa junção dos dois estados afetou o curso normal, e mais especificamente o Instituto de Educação? De que forma? O fato é que a fusão por trazer modificações relevantes nas estruturas dos Estados, conseqüentemente, afeta a distribuição econômica e educacional da época.

Para compreendermos o processo de fusão do estado da Guanabara com o Rio de Janeiro em 1975, é necessário voltarmos um pouco no tempo, para refletirmos sobre os fatores que contribuíram para esse processo. Após a proclamação da República (em 1889) houve a intenção de fomentar a descentralização político-administrativa nacional, tornando a cidade do Rio de Janeiro o Distrito Federal, feito que contribuiu para uma

maior autonomia do estado do Rio de Janeiro<sup>57</sup>. No entanto, esse *status* só iria permanecer até 1960, quando o Rio de Janeiro perde o posto de Distrito Federal com a transferência da capital do país para Brasília, sendo criado o estado da Guanabara<sup>58</sup>.

Com a transferência da capital do país para Brasília e a derrota de Carlos Lacerda<sup>59</sup> em 1965, surgiu o projeto de Lei nº 2.520 de dezembro de 1966, de autoria de Paulo Duque<sup>60</sup>. Esse projeto dispunha sobre a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, sob a alegação de que a Guanabara era economicamente inviável como estado<sup>61</sup>.

Contudo, tal fato só se concretizou com a entrada em vigor da Lei complementar nº 20, de julho de 1974, sancionada no mandato de Ernesto Geisel, que fundiu em um só estado, o antigo estado do Rio de Janeiro e o estado da Guanabara (FERREIRA, 2000, p. 117, 118). Essa Lei complementar que instituiu a fusão foi criada em 1974, mas previu a concretização da fusão somente em março de 1975.

Entre aquele primeiro projeto Lei de 1966, que *propunha* a fusão (e foi arquivado), e a Lei complementar de 1974, que *institui* a fusão, percebemos um intervalo de nove anos, que nos indica que por algum motivo houve uma postergação da intenção de fundir os dois estados. Para Ferreira (2000), até os políticos que eram favoráveis ao projeto da fusão tinham esperança de seu grupo político eleger o

---

<sup>57</sup> Antes, o Rio de Janeiro era denominado *Município Neutro*. Conforme Bonato (2002, p.181), "o decreto nº1 de 15 de novembro de 1889 instituiu a República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, declarando o Município Neutro como sede do poder federal (Distrito Federal)". Posteriormente, em 1960, ocorre a mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília e em 1975 institui-se a fusão do estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara: "a cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do país (Distrito Federal), depois Estado da Guanabara e, mais tarde, município do Rio de Janeiro" (VASCONCELLOS, 2012, p.351).

<sup>58</sup> Ver mais em Ferreira, 2000.

<sup>59</sup> Carlos Lacerda foi o 1º governador eleito diretamente pelos cariocas para o novo estado da Guanabara. Político conhecido por muitos como "anticomunista" e "antigetulista", foi responsável pela construção do Túnel Santa Bárbara e Rebouças ligando a zona norte a zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Obteve críticas pelo "caráter obreiro", diziam "o povo não come viadutos e nem parques" (MOTTA, 2000, p.114). Foi derrotado nas urnas em 1965, por três motivos: 1) não incorporou lideranças locais tradicionais; 2) não favoreceu a emergência de novas; 3) não transformou em votos as políticas públicas implementadas. Ver mais em Motta (2000).

<sup>60</sup> Paulo Hermínio Duque Costa, que na época do projeto era Deputado Federal (mandato de 1962 a 1966).

<sup>61</sup> Quando foi apresentado o projeto, muitos demonstraram surpresa, no entanto, não se tratava de uma ideia nova. Anteriormente já haviam sido expostas propostas de fusão por diferentes atores sociais e com diversas abordagens. Inclusive no governo do general Médici, a questão da fusão foi bastante comentada, apontando a construção da ponte Rio-Niterói como um fator efetivo de integração entre os dois estados. Ver mais em Ferreira (2000).

governador do estado<sup>62</sup> que iria culminar na ascensão da cidade do Rio de Janeiro em unidade autônoma (p.124). De fato, o mandato de Carlos Lacerda (1960-1965) assegurou a existência do estado da Guanabara, no entanto, após o desempenho do seu sucessor Francisco Negrão de Lima, houve o retorno do questionamento quanto à disposição do Rio como cidade-estado (p.125).

A referida Lei complementar nº 20 de 1974 previa, no seu Art. 2º que, um Estado pode ser criado a partir de uma "fusão de dois ou mais Estados", e em seu capítulo II dispunha especificamente sobre a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara:

**Art. 8º - Os Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara passarão a constituir um único Estado, sob a denominação de Estado do Rio de Janeiro, a partir de 15 de março de 1975.**  
 Parágrafo único - A Cidade do Rio de Janeiro será a Capital do Estado. Art. 9º [...] § 1º - Para todos os efeitos de direito, os atuais Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara constituirão circunscrições eleitorais distintas e terão número de representantes igual ao de Deputados de suas atuais Assembléias Legislativas, corrigido na conformidade do que dispuserem as leis em vigor (BRASIL, 1974, grifo nosso).

A partir da Lei complementar, a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro passou a ser constituída pelos seguintes municípios: "[...] Rio de Janeiro [capital], Niterói, Duque de Caxias, Itaboraí, Itaguaí, Magé, Maricá, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, São Gonçalo, São João do Meriti e Mangaratiba" (BRASIL, 1974). Foi criado um fundo contábil para o desenvolvimento da Região Metropolitana, destinado a financiar os programas e projetos prioritários para a Região (Art. 21). Esse fundo contábil era oriundo do patrimônio do então criado estado do Rio de Janeiro (resultante da soma dos patrimônios do estado do Rio de Janeiro e da Guanabara).

Como ficou a distribuição de renda para as escolas? Foi instituído um fundo contábil único, com o erário de cada Estado que se findou em somente um. Nesse caso, como isso afeta financeiramente as Instituições escolares? E mais especificamente o IE? Evidentemente que, é de extrema importância questionarmos quais as consequências dessa mudança política e geopolítica para o campo da educação.

---

<sup>62</sup> Na época, havia a perspectiva da eleição de Menezes Cortes ou Carlos Lacerda para o governo do novo Estado (Ferreira, 2000).

Segundo Ferreira (2000), mesmo com o grande peso que foi a fusão, não houve uma reflexão nem uma avaliação em torno da mesma, "formou-se ao que parece, um certo consenso" (p.118) que dispensou críticas e conjecturas.

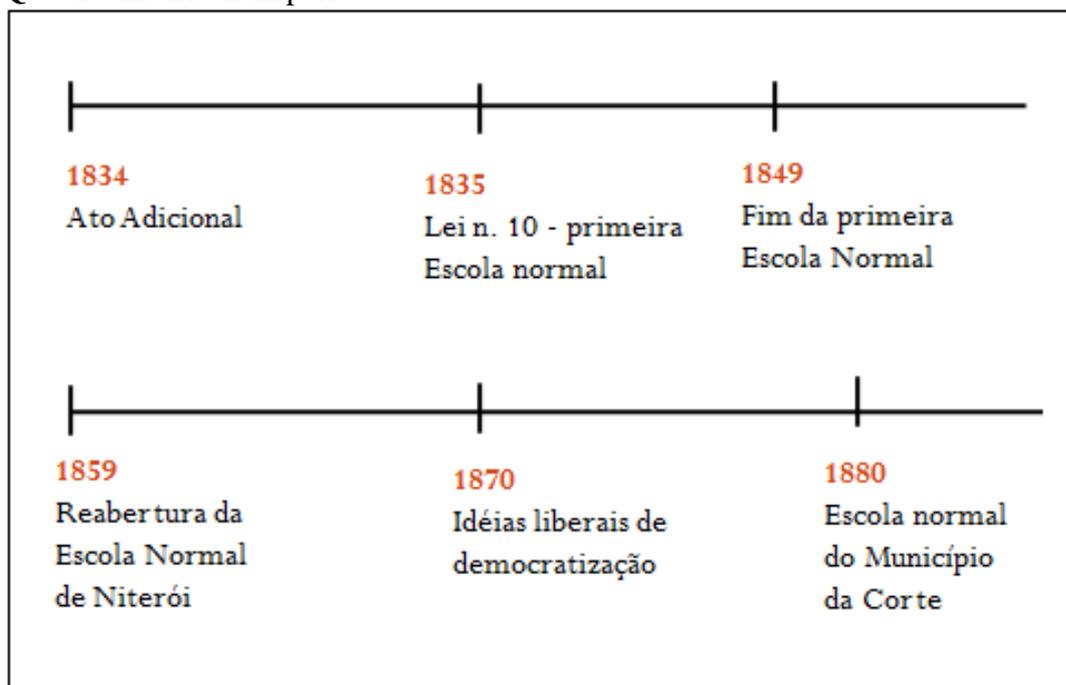
A fusão teria sido, pela forma como foi encaminhada, uma medida imposta por um ato de vontade de um governo autoritário, centralizador, tecnocrático, avesso aos mecanismos e procedimentos democráticos de tomada de decisão [...] Não constitui surpresa para elas [aquelas pessoas que eram favoráveis a fusão] o fato de uma medida como a fusão, tantas vezes tentada e recusada, ter sido implementada justamente durante o regime militar. Apenas um governo autoritário, concentrando amplos mecanismos de força, poder e coerção, um governo infenso a mecanismos formais de consulta pública, de aferição de opiniões dos diversos setores da população, um governo que manifestava descaso pela legitimidade civil, poderia, com base num determinado projeto de desenvolvimento, passar por cima de interesses, esquivar-se de um amplo debate e impor uma decisão, auxiliado por um Congresso majoritariamente obediente (FERREIRA, 2000, p. 124-125).

Diante dessa perspectiva, percebemos que a instituição da fusão do Rio de Janeiro e do Estado da Guanabara, na verdade, foi uma ação determinada pelo governo, sem a participação da sociedade. Em suma, não houve um espaço democrático para a opinião da população na decisão do futuro de ambos os Estados. Os dirigentes se aproveitaram do sistema coercitivo vigente para implementar a fusão, que estava embutida em um plano maior de desenvolvimento nacional.

A próxima subseção desse capítulo, tratará mais especificamente sobre o Instituto de Educação nesse contexto.

## **2.2 O Instituto de Educação do Rio de Janeiro**

Antes de tratar especificamente do Instituto de Educação, cabe apresentarmos um breve histórico sobre a criação das Escolas Normais no Brasil, considerando que a origem do Instituto de Educação é a Escola Normal da Corte de 1880; e conseqüentemente sobre a formação de professores no Império e na República:

**Quadro 12: Brasil Império**

Quadro elaborado pela autora a partir da leitura de Tanuri (2000).

Conforme exposto no quadro acima, em 1834 foi promulgado o ato adicional que atribuiu as províncias a responsabilidade pela instrução primária, conduzindo para as construções de Escolas Normais com o objetivo de formar professores. Então, em 1835 foi sancionada a Lei nº 10 que instituiu a organização do ensino normal e os direcionamentos para os que pretendiam cursar a escola de formação de professores, sendo, no mesmo ano, criada a primeira escola normal do Brasil, no município de Niterói: "a Escola Normal de Niterói representa um marco, já que foi a primeira escola normal pública das Américas" (ACCÁCIO, s/d, p.2).

Entretanto, a Escola Normal de Niterói é fechada em 1849, com a justificativa de ser onerosa e formar poucos alunos<sup>63</sup>. Somente no ano de 1859 que a referida escola é reaberta, a partir da Lei Provincial nº 1.127, que determinava a criação de uma outra Escola Normal na capital provinciana, resultou no retorno da Escola Normal de Niterói (TANURI, 2000). Além dessa, outras foram criadas em âmbito nacional<sup>64</sup>, porém apenas em 1870 que as Escolas Normais começaram a “consolidar as ideias liberais de democratização”, conforme Tanuri (2000):

<sup>63</sup> Segundo Tanuri (2000), em seus quatro primeiros anos de funcionamento, a Escola Normal de Niterói havia formado apenas 14 alunos (p.64).

<sup>64</sup> Primeiras escolas normais no Brasil: Niterói em 1835; Bahia em 1836; Ceará em 1845; São Paulo (somente para homens) em 1846; Rio Grande do Norte em 1874; Rio de Janeiro em 1880 e Amazonas em 1882. Mais informações em Accácio (s/d).

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (p.64).

Então, em 1880, fundou-se a Escola Normal da Corte no Rio de Janeiro. Esta, ainda no império, desempenhou um papel fundamental na formação de professores: "é ela que vai formar oficialmente as/os professoras/es para o exercício do magistério primário, sendo o seu diploma [a partir daí] o único de meritório reconhecimento para tal função" (BONATO, 2002, p. 164), reconhecido o direito de que já estava em exercício.

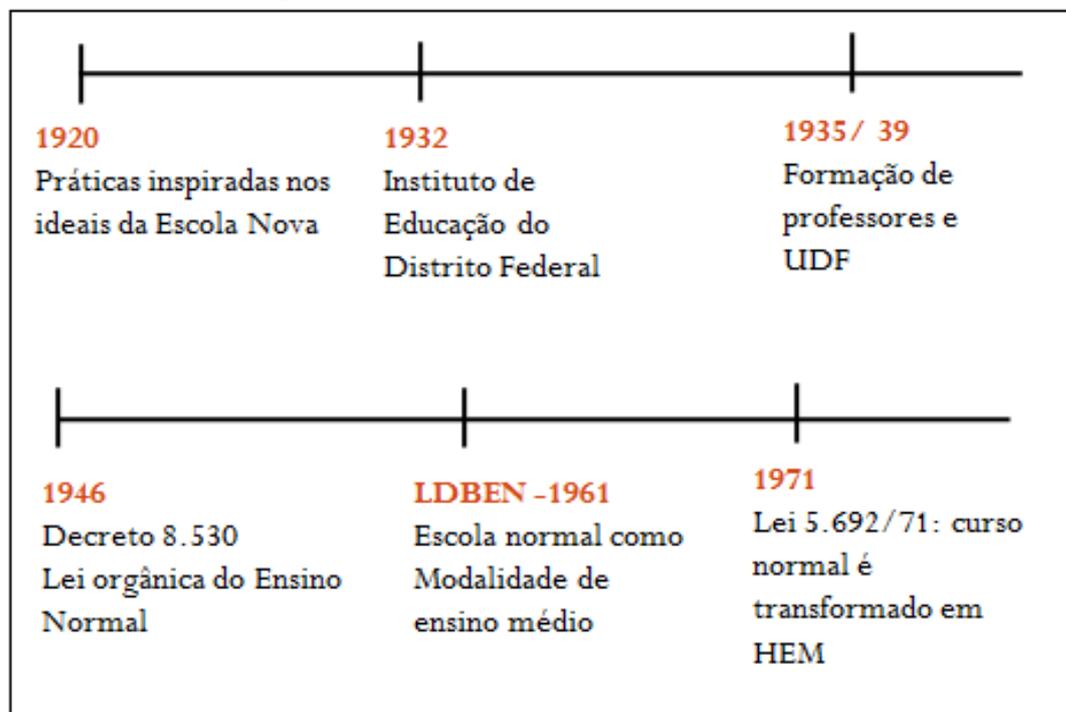
A Escola Normal instalada no Município da Corte em 1880, foi um evento de grande repercussão no campo da educação nacional:

Na noite do dia 5 de abril de 1880 – primeira segunda feira daquele mês – foi inaugurada a Escola Normal do Município da Côte na presença do imperador, da Imperatriz, de pessoas conspícuas; e, apesar da noite chuvosa, o salão do Externato do Colégio Pedro II, onde se efetuou a cerimônia solene da inauguração, estava repleto (SILVEIRA, 1954, p.10).

Logo após a instalação, matricularam-se 88 meninas e 87 meninos, que iniciaram as aulas no Externato Pedro II. Posteriormente, estas passaram a acontecer na antiga Escola Central no Largo de São Francisco e, em 1888, o funcionamento da Escola Normal se concretizou no atual prédio da Escola Técnica Rivadávia Corrêa, onde permaneceu até o ano de 1914. Nesse mesmo ano, migrou para a Escola Estácio de Sá, onde permaneceu até 1930 (SILVEIRA, 1954), quando é transferida para o prédio da Mariz e Barros no bairro Tijuca.

Nesse ano (1914) a Escola Normal muda-se de onde hoje funciona a Escola Rivadávia Correa, na Praça da República, para se instalar na sede da Escola Estácio de Sá, na rua São Cristóvão n.18, conservando-se no local até outubro de 1930, quando se mudou para o prédio da rua Mariz e Barros, na Tijuca, prédio construído na administração do prefeito Antônio Prado Junior, sendo Diretor-Geral de Instrução Pública o professor Fernando de Azevedo. E na gestão de Pedro Ernesto Batista o decreto nº 3810 de 19 de março de 1932, extingue a Escola Normal e cria o Instituto de Educação (BONATO, 2002, p.174).

Para compreender melhor os desdobramentos e essa denominada “extinção” da Escola Normal com a criação do Instituto de Educação em 1932, apresentamos o quadro a seguir:

**Quadro 13:** Brasil República

Quadro elaborado pela autora a partir da leitura de Tanuri (2000).

Conforme o quadro acima, na década de 1920 começaram a eclodir práticas inspiradas nos ideais escolanovistas<sup>65</sup> e posteriormente, em 1928, ocorre a reforma educacional idealizada por Fernando de Azevedo<sup>66</sup>:

A Reforma da educação, empreendida por Fernando de Azevedo, enquanto Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, em 1928, implanta uma série de modificações no currículo da Escola Normal. [...] Assim, a Reforma de 1928 remodela a estrutura da Escola Normal, passando-a da categoria de ginásio com algumas cadeiras pedagógicas, para um curso de cinco anos de preparação profissional, com três anos propedêuticos e dois anos de matérias especializadas para a formação do professor (ACCÁCIO, s/d, p.8-9).

<sup>65</sup> Os ideais escolanovistas tiveram como base os princípios do Manifesto de 1932 intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que propunha a reconstrução educacional no Brasil e a adoção de um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo. O manifesto foi lançado por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior (Arquivos CPDOC/FGV).

<sup>66</sup> Fernando de Azevedo foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Ocupou o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930) e de diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo em 1933, além de outros cargos de destaque. Foi um dos principais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e uns dos idealizadores do prédio sede do Instituto de Educação na rua Mariz e Barros no bairro Tijuca. Fernando de Azevedo faleceu em 1974 em São Paulo (Arquivos da ABL – Academia Brasileira de Letras).

A partir do Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928, a Escola Normal passa a ser entendida como um local destinado a formação propedêutica e profissional dos professores. O curso passa a ser estruturado em cinco anos, sendo os três primeiros voltados ao curso propedêutico e os dois últimos anos direcionados ao curso profissional.

Após a Revolução de 1930 termina a administração de Fernando de Azevedo como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e no ano seguinte o cargo passa a ser de Anísio Teixeira<sup>67</sup>, que propõe dar continuidade aos projetos de Azevedo (ACCÁCIO, s/d).

No ano de 1932, a partir do Decreto 3.810, é criado o Instituto de Educação do Distrito Federal, localizado na rua Mariz e Barros no bairro Tijuca, cujo projeto de criação do prédio foi idealizado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho<sup>68</sup> e Anísio Teixeira.

O Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932 [...] regula a formação técnica de professores primários, secundário e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e seus estabelecimentos anexos. Para dirigir o novo Instituto de Educação do Distrito Federal o prefeito Pedro Ernesto convida Manuel Bergstrom Lourenço Filho (ACCÁCIO, s/d, p.14).

Nesse novo contexto, o Instituto de Educação agrupa em um único estabelecimento uma Escola Secundária, uma Escola de Professores e de Aplicação com a Escola Primária e o Jardim de Infância e se constitui como referência no processo de formação do educador:

---

<sup>67</sup> Anísio Spínola Teixeira diplomou-se em ciências jurídicas e sociais em 1922 e em 1931 foi nomeado diretor-geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Ocupou o cargo de presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do país, foi signatário em 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Anísio lecionou como professor de Filosofia da Educação do Instituto de Educação e, em 1933 foi nomeado diretor do recém-criado Departamento de Educação do Distrito Federal. Em 1951, assumiu a função de secretário-geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, posteriormente, em 1963, assumiu interinamente a reitoria da Universidade de Brasília (UnB), substituindo Darci Ribeiro. Anísio Teixeira faleceu em 1971 no Rio de Janeiro (Arquivo CPDOC/FGV/Anísio Teixeira/AT).

<sup>68</sup> Manuel Bergstrom Lourenço Filho graduou-se em direito em 1929, foi diretor do Instituto de Educação de 1932 a 1938, diretor da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 e diretor-geral, do Departamento Nacional de Educação em 1937, além de outros cargos significativos no campo da educação. Lourenço Filho faleceu em 1970 no Rio de Janeiro (Arquivo CPDOC/FGV/Lourenço Filho/LF).

O Instituto de Educação devia ter seus pressupostos educacionais bem definidos, visando em cada segmento de ensino, cumprir uma finalidade pedagógica: o Jardim de Infância e a Escola Primária deviam ser os laboratórios de experimentação dos alunos da Escola de Professores, onde seria possível praticar e experimentar as metodologias do ensino primário e “pré-primário”; a Escola Secundária, ministraria a formação geral e cultural, servindo para a formação de professores secundários e a Escola de professores deveria possibilitar a formação profissional do professor, principalmente, instrumentalizando-o “técnica” e teoricamente para a missão do educar. [...] Na primeira metade da década de 1930, o Instituto de Educação se constituiu num lugar privilegiado de ação e irradiação de propostas educacionais para a formação do professor” (MARTINS, 1996, p.105-106, 125).

Sob essa perspectiva, o IE permitia ao normalista o desenvolvimento tanto prático, quanto teórico. Os alunos da Escola de Professores, tinham a oportunidade de ter como “laboratórios de demonstração” o Jardim de Infância e a Escola Primária, podendo então aliar a formação geral e cultural aos ensinamentos adquiridos na observação e experimentação.

Conforme Lopes (2006), outro marco importante foi a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) através do Decreto Municipal nº 5.513 de 1935, cuja existência durou quatro anos, de 1935 a 1939 e graduou uma única turma. Com a fundação da UDF, a Escola de Professores do Instituto de Educação se transforma na Escola de Educação da UDF. Nesse período, o IE foi incorporado à Universidade para fornecer formação superior para professores primários e a licenciatura para professores secundários. Além disso, a Escola Secundária, a Escola Elementar e o Jardim de Infância servem de campo de experimentação pedagógica e prática de ensino. Com a extinção da UDF em 1939, o IE passa a ser responsável pela parte da formação de professores primários em nível médio através do curso Normal, e a licenciatura dos professores secundários passa a ser responsabilidade da Universidade do Brasil (atual UFRJ). Nesse período, o IE se estabelece como uma instituição de ensino procurada, majoritariamente, por “moças de classe média”, de acordo com Lopes (2006), “o Instituto de Educação passaria a partir de então a constituir-se como **uma opção de qualidade às moças de classe média**, que desejando continuar seus estudos ainda dispunham de um eficiente clássico ou científico” (p.280, grifo nosso). Conforme Martins (1996), já nesse momento a conclusão do curso normal no IE garantia emprego público como professora da rede pública, sendo assim “a conquista de um lugar no

Instituto de Educação do Distrito Federal seria a promessa de um futuro garantido como professora da rede pública de ensino” (p.161). Ainda conforme a autora:

Era bom ser aluna do Instituto, a sociedade valorizava e respeitava a professora oriunda dessa instituição. [...] As alunas acreditavam que se elas fossem aplicadas, estudiosas e disciplinadas podiam alcançar a recompensa suprema de ser professora primária, formada por uma instituição considerada um “centro de excelência”, produtora da “cultura pedagógica nacional” e ainda receberiam uma remuneração bastante significativa para uma profissão feminina (MARTINS, 1996, p.199-200).

Nesse contexto, além do prestígio e *status* de ser normalista do Instituto de Educação, existia também a questão salarial. A profissão de docente ainda era uma das poucas opções para as mulheres ingressarem no mercado de trabalho e a remuneração das professoras primárias era um valor expressivo levando em consideração as conjunturas econômicas da época, para se ter uma ideia “ao final da década de 40, a maioria das professoras primárias cariocas recebiam mais de Cr\$ 1.000, quando o salário mínimo vigente era de Cr\$ 380,00, ou seja, a professora primária ganhava em média três a quatro salários mínimos”<sup>69</sup> (MARTINS, 1996, p.159-160).

A próxima legislação educacional que afetou o funcionamento do IE foi a Lei nº8.530 aprovada em 02 de janeiro de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Normal. A referida Lei dispõe sobre: as finalidades do curso normal; os tipos de estabelecimentos; as modalidades de ensino; a estrutura do curso (disciplinas e divisão das séries anuais); os trabalhos escolares exigidos; a admissão dos alunos aos cursos; da administração; dos certificados e diplomas; e da organização escolar.

Segundo essa legislação, o ensino normal divide-se em dois ciclos. O primeiro, com duração de quatro anos, destinado a formar regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais. E o segundo ciclo, com duração de três anos, designado a formar professores primários nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (BRASIL, 1946).

### 2.2.1 Os anos de glória do Instituto de Educação

Como toda Instituição de renome Nacional, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro tem sua história dividida em "eras" por diversos autores. Apesar do foco dessa

---

<sup>69</sup> Simulando uma conversão dos valores correspondentes ao vencimento das professoras primárias da década de 1940, de Cruzeiro (Cr\$) para o Real (R\$), a remuneração seria de, aproximadamente, R\$ 2.550,00 mensal.

pesquisa ser a década de 1970, não há como chegarmos a esta sem esmiuçar, pelo menos um pouco, os áureos anos do IE. Os pesquisadores que já estudaram o Instituto abordam os chamados "anos dourados", que compreenderiam o auge da instituição.

Martins (1996), em sua pesquisa, considera a primeira metade da década de 1930 como “preâmbulo dos anos dourados”, sendo que, a autora atribui o título “anos dourados” ao período pós guerra de 1945 até o final da década de 1960. Enquanto Lopes (2006), nos demonstra que esses anos não foram tão “dourados” assim<sup>70</sup>:

Na contramão do que é admitido pelo senso comum, Marion Villas Boas que sempre lecionou nas escolas do Instituto de Educação, revelou ser a **década de 1950 o momento da primeira grande crise vivida pela instituição**. [...] gabinetes e salas especializadas transformaram-se em salas de aulas comuns; laboratórios foram desativados e prédios anexos ao Instituto foram alugados para absorver o grande contingente de alunas. Evidentemente, para atender a essa demanda, foi preciso ampliar o quadro de docentes e o critério de recrutamento passou a ser a indicação de políticos (p.288, grifo nosso).

O depoimento de Marion Villas Boas, fornecido a autora, vai em oposição à ideia de que o período de 1945 até 1960 teria compreendido os melhores anos do IE. A década de 1950 já apresentava questões referentes a grande demanda de alunos e a sublocação de espaços da instituição. Porém, acreditamos que as políticas educacionais da década de 1970 podem ter contribuído para sedimentar e agravar essas questões.

Em contraposição às pesquisas históricas, algumas professoras do Instituto não corroboram com a ideia de que o período de 1945 a 1970 possa ser considerado como áureo. Maria Lúcia, ex-professora do IE de 1971 a 1995, em sua entrevista relatou sobre sua vivência de aluna do curso normal de 1965 a 1967 e, ao invés de se referir à década de 1960 como “anos dourados”, denomina-a de “anos prateados”:

*Você se lembra daquela série televisiva<sup>71</sup> do imaginário popular dos anos 50 como os anos dourados, eu no meu tempo de aluna do normal [de 1965 a 1967] não fui dos anos dourados, fui dos anos prateados. Que já era na década de sessenta, mas que eu discordava, discordo muito, da categorização daqueles anos, como anos dourados. [...] E pelo que eu me recordo, eu me lembro que quando eu comecei a trabalhar como professora eu sentia que a formação que eu tive era muito insuficiente, insuficiente em que sentido, né? Nós éramos alunas consideradas com desempenho acadêmico excelente, mas na realidade, na prática cotidiana de sala de aula, no enfrentamento*

<sup>70</sup> Lopes (2006), em seu livro, nos faz entender que os verdadeiros “anos dourados” foram a década de 1930.

<sup>71</sup> A série televisiva a que se refere a entrevistada é “Anos Dourados”, uma minissérie com vinte capítulos exibida pela Rede Globo no ano de 1986.

*dos desafios das escolas públicas reais brasileiras, nós nos sentimos estarmos muito pouco preparadas, e tivemos sofrimentos muito intensos. A ponto de, a grande maioria das formandas, pelo menos da minha turma 1967, desistirem do magistério. Além da precarização progressiva das condições de trabalho, também creio eu, um dos motivos era a nossa sensação de dificuldade mesmo, pedagógicas, metodológicas, que a nossa formação, embora tenha sido muito bem cuidada, até em conta da dedicação dos nossos professores, não tinha uma relação direta com a realidade das escolas públicas* (Maria Lúcia, ex-aluna e ex-professora do IE, grifos nossos).

A entrevistada relembra sua formação como “bem cuidada”, até por conta da “dedicação de nossos professores”, no entanto, não se sentia preparada para lecionar na escola pública, pois como a preparação das normalistas costumava ocorrer em escolas do bairro da Tijuca ou no colégio de aplicação do próprio IE, os formandos encontravam realidades distintas ao ingressar no mercado de trabalho.

Cabe salientar que os/as normalistas ao se formarem, em sua maioria, eram direcionados/as para trabalhar em escolas da Baixada do Rio de Janeiro, da periferia, e/ou voltadas para população de baixa renda, com um contexto geográfico e socioeconômico distinto do que estavam acostumados/as a vivenciar no estágio docente, por isso o estranhamento demonstrado por Maria Lúcia<sup>72</sup>.

Em relação aos “anos dourados”, cabe destacar o relatório de pesquisa do Projeto Memória (PROMEMO), elaborado por Lopes em 2000, que demonstrou o resultado de uma pesquisa sobre “Quais foram os anos dourados do Instituto de Educação?” que, conforme imagem abaixo, 50% dos entrevistados responderam os “Anos 50”; 40% responderam os “Anos 60”; e apenas 10% opinaram os “Anos 70”:

---

<sup>72</sup> No terceiro capítulo trataremos com mais profundidade sobre mercado do trabalho e exercício do magistério.

**Imagem 5:** Anos dourados do Instituto de Educação

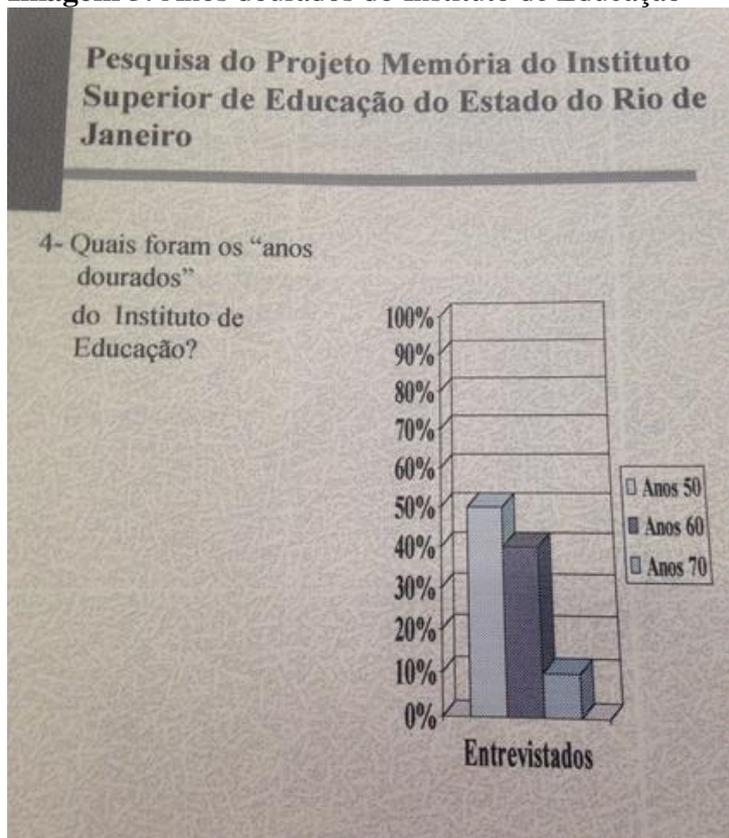


Imagem cedida pela atual coordenadora do PROMEMO.

Apesar de não sabermos a procedência dos entrevistados dessa pesquisa, percebemos que em suas percepções os anos de 1950 representam os “anos dourados” do IE.

Entretanto, a história do Instituto de Educação não é marcada somente pelos "anos dourados", ainda mais porque sua criação ocorreu muito antes da década de 1950. Ademais, apesar da população acreditar que o nome da Instituição sempre foi Instituto de Educação, isso também não procede, pois ao longo da história e de acordo com as mudanças políticas e sociais do país, a instituição adotou diversos nomes e sofreu com alterações em sua estrutura<sup>73</sup>:

- **1880 a 1889:** Escola Normal da Corte

Pelo decreto nº 6.379 de 30 de novembro de 1876 foi criada a Escola Normal do Município da Corte.

- **1990 a 1931:** Escola Normal do Distrito Federal

Com a República em 1889 e o Rio de Janeiro como capital.

<sup>73</sup> Mais informações sobre a alterações sofridas pelo Instituto de Educação disponíveis na página oficial da instituição: <http://www.iserj.edu.br/>

- **1932 a 1960:** Instituto de Educação do Distrito Federal (IEDF)

A Escola Normal se torna Instituto de Educação através do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.

- **1960 a 1975:** Instituto de Educação do Estado da Guanabara (IEGB)

Com a mudança da capital para Brasília em 1960, o nome muda e passa a se referir ao estado da Guanabara

- **1975 a 1997:** Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)

Com a fusão do estado do Rio de Janeiro com o estado da Guanabara, o nome alterou para atender a esse novo contexto. Em 1997, através do Decreto nº 23.482 o IERJ passa a ser administrado pela FAETEC.

- **1998 a 2008:** Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

O Instituto de Educação (IERJ) passa a ser ISERJ através do Decreto nº 24.338 de 1998. E a partir das exigências da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 e através do Parecer nº 258 de 1998 é autorizado o funcionamento do Curso Normal Superior, que vigorou até 2008.

- **2009 até os dias atuais:** o ISERJ implementou o Curso de Pedagogia.

O Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 010/2009 aprova o funcionamento do Curso de Pedagogia no ISERJ.

Adiante iremos tratar do curso de formação de professores do Instituto de Educação no recorte temporal que mais nos interessa, a década de 1970, e as demais legislações do período que afetaram o funcionamento do curso.

### 2.2.2 *O Instituto de Educação e as legislações educacionais da década de 1970*

A promulgação da Lei 5.692 em 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino para o 1º e 2º grau<sup>74</sup> afetou de forma significativa o funcionamento do curso de formação de professores do Instituto de Educação. As principais imposições da Lei que impactaram diretamente o IE foram:

---

<sup>74</sup> A Lei 5.692 de 1971 não pode ser considerada uma LDBEN, pois não tratava dos três níveis de ensino, a mesma fixava as diretrizes para o ensino do 1º e 2º grau. O 3º grau foi contemplado pela Lei 5.540 de 1968. Portanto, após a LDBEN 4.024 de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) posterior foi a Lei 9.394 de 1996.

- 1) “Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos [...]” (BRASIL, 1971) - A junção do primário com o ginásial e o aumento da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, teve duas consequências:

1ª: aumento do número de alunos, necessitando obviamente, de uma quantidade maior de professores para atender a essa demanda. Sendo que, para formar professores em menor tempo, aumentaram o número de vagas nas escolas normais, resultando em turmas maiores e, conseqüentemente, queda na qualidade de ensino;

2ª: a eliminação do exame de admissão que era realizado para ingressar no curso ginásial. O admissão era um importante instrumento de seleção de alunos, a maioria frequentava cursinhos preparatórios e realizava um “pré-admissão” para conseguir obter êxito nesse exame.

- 2) A transformação do Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), tornando o curso de formação professores uma habilitação profissional como qualquer outra habilitação, não levando em consideração suas peculiaridades.

§ 1º - **A preparação para o trabalho**, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º **A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional**, a critério do estabelecimento de ensino. [...] a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de **habilitação profissional, no ensino de 2º grau**. b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Para as entrevistadas, essas modificações impostas pela Lei 5.692/71 refletiram de forma negativa no curso de formação de professores do IE. Para Tereza, aluna de 1973, os reflexos da Lei só apareceram alguns anos depois:

*Acho que o Instituto começou a perder a áurea a partir dessa Lei [5.692/71], mas, quero dizer, ainda levou um tempo, eu entrei em 1971, o ano que houve a mudança, me formei em 1973, ainda usufruíamos desse status. Que se perdeu de vez ao longo dos anos oitenta. E se perdeu mesmo (Tereza, turma de 1973).*

Maria Lúcia, ex-professora do curso normal e secundário, ressaltou a questão da falta de professores para as turmas do curso normal e o aumento do número de alunos por turma. O que nos remete ao exposto anteriormente, que o crescimento da demanda de alunos – devido ao aumento da obrigatoriedade de 4 para 8 anos, tornava necessário

um contingente maior de professores em pouco tempo, levando a uma elevação no número de alunos/turma do curso de formação de professores do IE, sem a preocupação de manter a qualidade no ensino:

*Na década de setenta, é, meados da década de setenta, o que era marcante era o esvaziamento quantitativo do curso docente, tinha falta de professor, estava bastante complicado, por um lado talvez a expansão quantitativa de turmas e reduzido número de professores, as turmas sem aula, enfim, essa era uma questão marcante. [...] A década de setenta não foi a década do magistério (Maria Lúcia, ex-professora do IE).*

Maria de Fátima, aluna da turma de 1973, falou sobre a tentativa da Instituição Educativa em conter as imposições da Lei 5.692/71:

*O que me lembro com a Lei 5.692 foi a alteração da média, que abaixou, antes a média era sete. A então diretora [Niobe Marques] foi em cada turma comunicar essa nova norma [da diminuição da média para aprovação] e dizer que iria lutar para o Instituto de Educação manter a qualidade e tentar não aderir e manter uma autonomia. Os alunos que estavam com as notas mais baixas gostaram da mudança (Maria de Fátima, turma de 1973).*

Essa fala de Maria de Fátima nos demonstra ao mesmo tempo uma preocupação da diretora em relação as mudanças impostas pela legislação, e um indício de que as turmas estavam apresentando uma heterogeneidade de alunos.

Para alguns autores, o “declínio” do Instituto de Educação começa na década de 1970, principalmente por conta da Lei 5.692/71, para outros, esse processo se inicia alguns anos antes. Lopes (2006) sugere que esse enfraquecimento teve seu início por volta dos anos de 1950-60 e se agrava com o advento da Lei 5.692/71:

Testemunhávamos o seu declínio, comparando nossa realidade [década de 1960] com as lembranças de professores de gerações anteriores, pela ausência dos catedráticos, pelo estado precário dos laboratórios, nossas oficinas de observação e pesquisa. [...] O tiro de misericórdia viria pouco depois, através da **Lei 5.692/71, que transformou o curso normal em Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º grau**. O magistério acabou sendo mais um **curso profissionalizante**, incorporado às demais habilitações oferecidas no 2º grau. **Perdendo sua especificidade**, o curso assumiria um caráter propedêutico, **recebendo todo o impacto negativo sofrido pela política de profissionalização prevista pela reforma de ensino. Comprometia-se a identidade não só do professor, mas também daquela instituição**. [...] A promulgação dessa lei, como se sabe, coincidiu com a expansão da demanda por educação, em particular em nível superior, ligada às aspirações de ascensão social da classe média. Esses fatos refletiram na **queda de procura pelo CFP** [Curso de Formação de Professores], com evidente

**enfraquecimento dos critérios de seleção e da formação oferecida** (LOPES, 2006, p.21, 30, grifos nossos).

A autora nos alerta do impacto negativo que a Lei 5.692/71 e a transformação do curso normal em HEM trouxe não só para o IE, como também para a identidade do professor. Em como a modificação para curso profissionalizante contribuiu significativamente para a perda da especificidade e das características do curso normal.

Martins (1996) também sinaliza momentos anteriores a década de 1970, em que o IE apresentou algumas “ausências”, possivelmente justificadas pelo contexto político-social vigente no período. A autora relembra o período do Estado Novo como um momento em que houve uma escassez nas atividades extra curriculares e interrupção nos volumes do periódico “Arquivos do Instituto de Educação” durante os anos de 1937 a 1945. Entretanto, corrobora da visão de que a Lei 5.692 afetou de modo significativo o IE:

**A partir de 70 a profissão de professor começou a descer uma “escada simbólica” que o levou aos seus anos de zinco, quando ele se se transformou num operário da educação. [...] As palavras de ordem eram expandir, crescer e desenvolver; não havia uma preocupação efetiva na elevação de qualidade da formação do professor primário. A partir de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, a Escola Normal transformou-se numa escola profissionalizante. [...] Além disso, a habilitação para o magistério, devido ao seu baixo custo financeiro, se expandiu sem o necessário controle de sua qualidade. Os efeitos da Lei 5.692/71 foram devastadores para as Escolas Normais** (MARTINS, 1996, p.186-187, grifos nossos).

Em “a habilitação para o magistério, devido ao seu baixo custo financeiro, se expandiu sem o necessário controle de sua qualidade”, demonstra que a transformação do curso normal em HEM gerou uma expansão enorme, resultando em perda de *qualidade do ensino*, que era, anteriormente, um dos principais atrativos do Instituto de Educação.

Nos anos posteriores ao advento da Lei 5.692/71, foram desenvolvidos diversos pareceres pelo Conselho Federal de Educação. Dentre eles, os que afetaram o curso de formação de professores foram: o Parecer nº 45 de 1972, que dispunha sobre a qualificação para o trabalho no ensino do 2º grau e “o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional” e, principalmente, o Parecer nº 76 de 1975 que diz respeito ao

“ensino de 2º grau na Lei 5.692/71” (BRASIL, 1975)<sup>75</sup>. O Parecer 76/75 fornece a seguinte explicação:

Os elaboradores da lei, ao concederem o caráter de profissionalização ao ensino de 2º grau, visaram certamente a um duplo objetivo: 1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação brasileira, fazendo **com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade**; 2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, **a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando um número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa** (BRASIL, 1975, grifos nossos).

O primeiro objetivo exposto no trecho acima, traz a confirmação de que os elaboradores da Lei 5.692/71 queriam atribuir um caráter de terminalidade ao ensino de 2º grau e, conseqüentemente, aumentar o número de profissionais de nível médio. Porém cabe refletirmos, será que a rede de ensino estava preparada para atender a essa habilitação profissional? Rodrigues (2011) afirma que não:

A Lei 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, sem levar em consideração que não havia no Brasil, na época, professores formados em número suficiente para fazer frente à demanda. [...] Dessa forma, a formação no 2º grau ficou altamente prejudicada, não somente na habilitação voltada para o magistério, mas em todas as demais (p.126).

No final, o Parecer 75/76 lista os aspectos "negativos da Lei" e depois apresenta "soluções" para cada um dos aspectos em caráter de defesa da Lei 5.692. E finaliza a acareação com a seguinte frase: "A doutrina que emana da Lei nº 5.692/71 é rica; responde aos anseios dos educadores e às expectativas dos educandos" (BRASIL, 1975, p.44).

No próximo capítulo, abordaremos o perfil dos alunos do Instituto de Educação, antes e depois do advento da Lei 5.692 de 1971.

---

<sup>75</sup> No primeiro capítulo, ao justificarmos porque analisamos as fichas de ex-alunos em três blocos separados com a divisão do ano de 1975, o Parecer 76/75 foi um dos documentos que interferiram nesse marco temporal, por tratar da habilitação profissional imposta pela 5.692/71.

## CAPÍTULO III

### O PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO: O ANTES E O DEPOIS DA LEI 5.692/71

*No desenvolvimento contínuo da memória coletiva, não há linhas de separação nitidamente traçadas, como na história, mas somente limites irregulares e incertos. O presente (entendido como estendendo-se por uma certa duração, aquela que interessa à sociedade de hoje) não se opõe ao passado, configurando-se dois períodos históricos vizinhos. Porque o passado não mais existe, enquanto que, para o historiador, os dois períodos têm realidade. Tanto um quanto o outro.*

Maurice Halbwachs (1990, p.84).

Para ser possível traçar um perfil do alunado do Instituto de Educação de antes e depois da Lei 5.692 de 1971 utilizamos os dados colhidos na consulta das 150 fichas de ex-alunos do Instituto de Educação entre 1969 e 1982, como também, as entrevistas realizadas com cinco ex-alunas e três ex-professoras da época. Conforme exposto no Capítulo I, a análise preliminar dos dados empíricos nos levou a trabalhar com a história do tempo presente na perspectiva da memória, utilizando como metodologia a história oral. Contudo, ao trabalharmos com **memória**, é preciso ter muita cautela, pois estamos tratando da *subjetividade*, de indivíduos que trazem na fala referências a um tempo que, algumas vezes, são produtos de uma memória social:

[...] a visão do passado não vivo, mas integrado à história de cada pessoa pela inserção na **memória coletiva**, identifica algumas épocas como sombrias, como fases de perdas e de obscurantismo. Um bom exemplo são os “anos de chumbo” referentes aos da ditadura militar no Brasil nas décadas de 1960, 1970. Não foram vividos pela atual geração de jovens brasileiros, mas são por eles identificados como um tempo de sombras. Novamente, a **memória social** alimenta as imagens do passado, contribuindo para a construção de visões e representações sobre determinado período da História (DELGADO, 2010, p. 18, grifos nossos).

A autora nos traz conceitos como memória coletiva e memória social, e como essas podem mobilizar inclusive os personagens que não vivenciaram determinado período histórico, estabelecendo uma relação entre “memória e tempo não vividos”. Em como lembranças repassadas entre gerações e/ou amigos podem exercer influência na representação sobre tal fato. Essa reflexão sobre memória coletiva / social em contraponto com a memória individual também é realizada por Halbwachs (1990):

Um homem, para evocar seu próprio passado, tem freqüentemente necessidade de fazer apelo às lembranças dos outros. Ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade. Mais ainda, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (p.54).

Nesse sentido, o indivíduo ao trazer à lembrança o passado, pode reportar-se as lembranças de outros para formular sua própria percepção sobre algo que já ocorreu. O mesmo processo pode acontecer de forma inversa, o coletivo pode dispor de lembranças de um indivíduo para abordar determinado acontecimento que foi vivenciado apenas por este. Conforme Halbwachs, “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. E porque, em realidade, nunca estamos sós” (1990, p. 26).

Para Ferreira (2013), essas relações da memória com a história estabelecem conexões entre o passado e o presente, pois o passado é construído a partir da percepção no presente, e esse viés reflexivo traz a possibilidade do uso da história oral como método. E conforme já exposto no Capítulo I, a história oral é um método ou metodologia que privilegia o uso da fonte oral para auxiliar na pesquisa histórica, contribuindo para o desenvolvimento da análise.

Quanto a prática da H.O, como explicitado no Capítulo I, Lozano (2006) apresenta duas facetas: a Faceta Técnica composta pelos Estilos: Arquivista-documentalista e Difusor Populista, e a Faceta Metódica que abrange: Estilo Reducionista e o Analista Completo. A Faceta Técnica atende uma tendência mais pragmática, sem pretensões acadêmicas. Esta se divide em Estilo Arquivista-documentalista, que utiliza a H.O como forma de criar e organizar documentos, e o Estilo Difusor Populista, que usa a H.O como instrumento para dar “voz” aos socialmente excluídos. A Faceta Metódica apresenta interesses em contextualização e reflexão teórica, esta se divide em Estilo Reducionista, que utiliza a H.O como suporte, e o Estilo Analista Completo, que enxerga a H.O como parte intrínseca da pesquisa.

Cabe ratificar que na pesquisa empírica realizada nessa dissertação, de entrevistas com ex-alunas e professoras do IE na perspectiva da H.O, considerando as classificações de Lozano (2006), diríamos que trabalhamos com a Faceta metódica, oscilando entre o Estilo reducionista e o Estilo analista completo, pois ao mesmo tempo em que

utilizamos a história oral como suporte, buscamos exercer um ciclo completo desde a realização das entrevistas, até o processo crítico.

Em relação ao tipo de entrevista, nos enquadrarmos na modalidade de “Entrevistas Temáticas”. Conforme a classificação de Delgado (2010) existem três tipos de entrevistas: “História de vida”, “Entrevistas temáticas” e “Trajetórias de vida”. A tipologia “História de vida” apresenta caráter biográfico, sobre a trajetória do indivíduo. “Entrevistas temáticas” abarca entrevistas com testemunhas/sujeitos que podem fornecer informações e/ou interpretações sobre um determinado fato histórico. E a tipologia “Trajetórias de vida” são depoimentos da vida do sujeito, no entanto, com um caráter menos aprofundado que a primeira tipologia.

Essa autora apresenta como um dos desafios ao realizar uma entrevista a:

relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. [...] registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa, entrecortada pelas emoções de ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções de hoje (DELGADO, 2010, p.18).

Essa questão do “ontem e hoje”, do adulto hoje estar falando do jovem do passado tem grande relevância quanto as entrevistas que realizamos com as ex-alunas do IE, pois na época em que realizaram o curso Normal eram jovens de, aproximadamente, 16 anos, e no momento em que fornecem seus depoimentos, são adultas que carregam uma “bagagem” de vida imbuídas de lembranças e interpretações modificadas também com o passar dos anos.

Assim, cada depoente traz em sua fala a seleção de suas memórias, estas que muitas vezes são feitas de maneira inconsciente, pois o esquecimento também faz parte do processo de memória, observando-se que, essa memória individual está embebida no tempo coletivo, no tempo da História.

A partir das falas das entrevistadas, trouxemos para o presente as memórias das depoentes, que se transformarão em história. De acordo com Halbwachs (1990), na memória não existem “linhas de separação nitidamente traçadas, como na história, mas somente limites irregulares e incertos” (p.84), cabendo ao pesquisador estabelecer essa relação entre a memória e a história, observando que uma não existiria sem a outra.

### 3.1. Conhecendo as entrevistadas<sup>76</sup>

A partir do pressuposto de que os depoimentos são reflexos de uma soma de percepções particulares e coletivas, cabe apresentar o perfil das entrevistadas. Realizamos sete entrevistas, com três ex-professoras: Glória Maria Nobre de Almeida, Maria Lúcia Cunha Lopes de Oliveira e Maria de Fátima da Silva Simeão, e cinco ex-alunas: Eliane Delgado de Menezes, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes, Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso e Maria de Fátima da Silva Simeão, sendo que, essa última foi duplamente entrevistada, como ex-professora e ex-aluna.

**Quadro 14:** Perfil das depoentes – ex-alunas e ex-professoras do Instituto de Educação

Nome	Aluna do IE em que período	Docente do IE em que período	Seguiu qual profissão após o curso normal
Glória	1961-1963	1974-1997	Professora
Maria Lúcia	1961-1967	1971-1995	Professora
Eliane	1961-1967	-----	Médica
Eloiza	1965-1967	-----	Professora
Sonia	1966-1968	1998-2006	Professora
Maria de Fátima	1971-1973	1976-2000	Professora
Tereza	1971-1973	-----	Professora

Quadro elaborado pela autora.

A partir desse quadro, é possível perceber que das sete entrevistadas, quatro retornaram para a Instituição como profissionais, sendo que, a depoente Glória e Maria Lúcia atuaram como docentes no curso normal durante a década de 1970. Glória, lecionou no IE de 1974 a 1997, de modo que, de 1974 a 1982 estava como docente do curso normal; e Maria Lúcia teve uma experiência de um ano como professora do curso normal em 1971 e retornou, posteriormente, em 1975. As demais ex-alunas que retornaram como professoras, não lecionaram no período de nossa investigação: Sonia retornou como docente em 1998 e Maria de Fátima só foi lecionar para o curso normal em 1985, antes ela atuou como professora de 1ª a 4ª série do IE.

Outro dado interessante que podemos destacar é que das sete entrevistadas, apenas duas cursaram o ginásio e também o normal no IE: Eliane (ex-aluna) e Maria Lúcia (ex-aluna e professora), ambas cursaram os quatro anos do curso ginásial e três anos do curso normal, completando o total de sete anos. Tereza cursou o Jardim de

<sup>76</sup> Conforme o ‘Termo de Autorização’ que consta no Apêndice A, todas as depoentes aceitaram “ter o nome identificado no corpo do trabalho”, por isso os nomes apresentados são os declarados.

Infância e o Primário no IE, mas não cursou o ginásio, porém retornou para o curso Normal. As demais depoentes cursaram apenas o Normal e por isso permaneceram como alunas por três anos. A seguir apresentamos informações sobre cada entrevistada:

- 1) Glória Maria Nobre de Almeida cursou o Normal no Instituto de Educação de 1961-63 e atuou como professora de 1974 a 1997, lecionando as disciplinas de Geografia, Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e também trabalhou na equipe pedagógica. Como professora do IE vivenciou a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro. Após o término do Normal, cursou a graduação em Geografia e Pós graduação *lato sensu* em Supervisão Pedagógica. Atualmente está aposentada, após 33 anos de exercício docente.
- 2) Maria Lúcia Cunha Lopes de Oliveira realizou os cursos Ginásial e Normal no IE, turma de 1967, e também o Curso de Formação de Professores para Ensino Normal (CFPEN) de 1968 a 1971, fez Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Ensino de Didática da Biologia e Higiene Escolar. No ano de 1971, ainda estudante do CFPEN, atuou como docente da disciplina “Higiene Escolar” no curso Normal, devido a falta de professores. Após essa breve docência no curso normal em 1971, retornou em 1975, mas atuando em outro segmento<sup>77</sup>. Realizou Mestrado em Educação no ESAE, Doutorado em Educação na Universidade de Maryland nos EUA e atualmente é professora adjunta da UFF.
- 3) Eliane Delgado de Menezes cursou o ensino Primário na Escola Municipal Francisco Cabrita, no bairro da Tijuca. Realizou o curso Ginásial e Normal no IE, de 1961 a 1967<sup>78</sup>. Após concluir o Normal, trabalhou um ano na rede pública como professora e acabou solicitando exoneração largando o magistério.

---

<sup>77</sup> Em 1971, ainda como aluna do CFPEN, Maria Lúcia foi selecionada para lecionar no curso normal através de uma consulta pública em sala de aula pelo professor Artur Alves de Passos Sales que era catedrático e coordenador da área de ciências na época. Ela retorna em 1975 como professora da antiga 5ª a 8ª série (atual 6º ao 9º ano) e coordenadora da área de ciências do ensino do segundo segmento do primeiro grau, onde permaneceu até 1977. De 1982 a 1984 atuou na coordenação de turma do normal e na assessoria da direção do curso normal; e de 1985 a 1992 como professora do curso normal da disciplina “Programas de Saúde”. Conforme entrevista em 03 de março de 2015.

<sup>78</sup> Para ingressar no ginásio, Eliane realizou o rigoroso exame de admissão, para isso, frequentou cursinho preparatório. "O exame de admissão era um processo bastante rigoroso e difícil para as futuras normalistas, exigindo uma forte preparação em cursinhos e muitas horas diárias de estudo" (VASCONCELLOS, 2012, p.357).

Posteriormente cursou a Faculdade de Medicina da UFRJ e seguiu a carreira de médica até a sua aposentadoria.

- 4) Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, ex-aluna do IE no período de 1965-1967. Cursou todo o primário e o início do ginásio na Escola Municipal Soares Pereira, e os anos finais em escola particular. Após o curso Normal se graduou em Psicologia e em Pedagogia. Posteriormente cursou Mestrado em Psicologia Escolar (UGF) e Doutorado em Educação (UFRJ). Atualmente é docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ.
- 5) Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes foi aluna do curso Normal do IE no período de 1966 a 1968, cursou graduação em História (Ifcs/UFRJ), Mestrado em História (UERJ) e Doutorado em Educação (PUC-Rio). Realizou o Pós Doutorado na Universidade de Lisboa. Atualmente é docente da Faculdade de Educação da UFRJ e do PPGE da UFRJ.
- 6) Maria de Fátima da Silva Simeão foi aluna do IE no período de 1971 a 1973, realizou graduação em Pedagogia e Pós graduação *latu sensu* em Supervisão Escolar. Seu primeiro emprego foi como professora de 1ª a 4ª série do Instituto de Educação em 1976, e lecionou no curso normal na década de 1980. Como professora, atuou de 1976 a 2000<sup>79</sup>. Atualmente, trabalha na Biblioteca do Ensino Superior do ISERJ.
- 7) Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso estudou no IE no Jardim de Infância e no Primário, realizou o curso ginásial em escola estadual e retornou para o IE no curso Normal, na turma de 1971 a 1973. Cursou graduação em História (UFRJ), Mestrado e Doutorado em História (UFRJ) e realizou Pós Doutorado em Fundamentos da Educação na Universidade de Lisboa. Atualmente leciona no Programa de Pós-Graduação do CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

Das ex-professoras entrevistadas, Glória, Maria Lúcia e Maria de Fátima, lecionaram no IE após o advento da Lei 5.692/71. Quanto as ex-alunas: Eliane, Eloiza e

---

<sup>79</sup> Com o passar dos anos, Maria de Fátima trabalhou em diversos setores do Instituto, exercendo variadas funções: coordenadora de turma, supervisora da Secretaria de Orientação Pedagógica (SOP), professora do curso normal a partir de 1985 lecionando as disciplinas de Didática Geral e de Estágio. Trabalhou também com o curso de formação de professores, nos estudos adicionais e posteriormente na secretaria cuidando do *arquivo morto*. Conforme entrevista em 07 de agosto de 2014.

Sonia estudaram no curso Normal ainda na vigência da Lei 4.024/61. Enquanto, Tereza e Maria de Fátima realizaram o curso de formação de professores na habilitação específica para o magistério (HEM). Sendo que, essa última depoente, respondeu a ambos os roteiros de entrevista, de ex-professora e ex-aluna.

### 3.2. Formas e motivos de ingresso no curso normal

Em relação as formas de ingresso no IE, a partir das informações das fichas de ex-alunos/as, analisamos se o ingresso ocorreu no ginásio, seguindo automaticamente para o normal, ou se, realizou-se apenas no curso normal.

**Quadro 15:** Ingresso

Antes de 1971		Entre 1972 e 1975		De 1976 a 1982	
Ginásio	Normal	Ginásio	Normal	Ginásio	Normal
7	43	2	48	6	44
Total: 50		Total: 50		Total: 50	

Quadro elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, percebemos que a maioria dos/as alunos/as não realizavam o curso ginásial no IE, ingressando no curso normal. Dentre os três intervalos de tempo, o recorte que teve menos alunos oriundos do ginásio do próprio Instituto de Educação foi o recorte de 1972 a 1975, o que é um dado relevante, pois segundo o Edital do ano de 1973 “dispõe sobre a inscrição no curso de Formação de Professores informando que seriam disponibilizadas 432 vagas, **sendo que 64 estariam asseguradas para os alunos que concluíram o 1º grau no IE**”<sup>80</sup> (RODRIGUES, 2011, p.118, grifo nosso), demonstrando um incentivo e reserva de vagas para os advindos do próprio IE. Enquanto o período anterior a Lei 5.692/1971, de 1969 a 1971, foi o que apresentou um maior número de alunos oriundos do ginásio do próprio Instituto.

Dentre as cinco ex-alunas entrevistadas, cada uma percorreu uma trajetória de escolarização distinta antes de ingressar no curso normal. Sobre as três alunas que ingressaram antes do advento da Lei 5.692/71, Eloiza (aluna da turma de 1967) cursou o ginásio em escola particular e ingressou no curso normal através de concurso, realizando prova escrita, no entanto não realizou cursinho preparatório. Eliane (aluna da turma de 1967), entrou no rigoroso exame de admissão do curso ginásial e teve a passagem contínua para o curso normal do IE. Sonia (aluna da turma de 1968) realizou

<sup>80</sup> Nenhuma fonte propiciou informar qual os critérios para essa reserva de vaga no curso de formação de professores para os alunos que concluíram o 1º grau no Instituto de Educação.

o ginásio em escola estadual e não ingressou no curso ginásial do IE, pois sua mãe achava a prova do concurso de admissão muito rigorosa e insistiu para que ela aguardasse para ingressar no curso normal:

*na época eu era muito criança, tinha dez anos, ela [mãe] me disse que o Instituto era muito puxado, fazer aquele exame aos dez anos de idade, para mim seria muito puxado caso eu não passasse, poderia ficar, né? Aquela coisa de reprovação, ficar desiludida e tal, então para que forçar, não é? Depois você faz prova só para o curso normal (Sonia, aluna da turma de 1968).*

O famigerado e rigoroso exame de admissão incutia um certo temor nos pretendentes e seus familiares, pois na década de 1960 ainda existia um alto índice de reprovação nas provas do admissão, onde eram muitos concorrentes e pouquíssimas vagas. Sonia então teve que aguardar para tentar ingressar no IE no curso normal, quando chegou ao quarto ano do ginásial pediu a sua mãe que lhe colocasse em um cursinho preparatório, para se preparar para prova. Foi então para o curso Anderson, localizado na época, na rua Barão de Mesquita, no bairro da Tijuca.

Sonia, começou estudando em casa de professora, depois cursou o primário em escola particular. O desejo de ser professora foi estimulado pela família, principalmente, pela avó, que sempre a incentivou muito.

*Quando criança eu morava no subúrbio, ali perto do Engenho de Dentro, aí me colocaram numa escolinha, era casa de professora. A menina estudava no Carmela Dutra e o pai dela fez uma salinha de aula, improvisou uma sala de aula na garagem e ela recebia crianças ali do bairro, de todas as idades. [...] Ela me alfabetizou, eu chegava ali às uma e saía às cinco, e toca de escrever, fazer cópia e fazer ditado. Enfim, era uma escolinha mesmo, não era uma escola de brincadeiras. Enfim, saí dali e fui para um colégio particular, fazer meu curso primário [...] e sempre tive vontade de ser professora, muito, claro, em função da família, da minha mãe, da minha avó. Minha vó então era minha principal incentivadora. Então aquela coisa de criança, de ganhar quadro negro de presente, de colocar as bonecas para brincar de escolinha (Sonia, aluna da turma de 1968).*

Eloiza em sua trajetória de formação docente lembra que o desejo de ser professora e a existência do privilégio do acesso imediato ao cargo de funcionária pública após o término do curso normal, foram alguns motivos que a levaram a escolher o magistério.

*Eu sempre gostei de ser professora, brincava de ser professora, achava legal, gostava, adorava minhas professoras, basicamente por isso. E por uma outra razão bastante importante, eu sou oriunda de uma família muito modesta, pobre, e o magistério me dava condições imediatas de trabalho logo que eu concluísse o ensino médio, **naquele***

*tempo o acesso era imediato, não tinha concurso, então eu já estaria como funcionária pública. Essa é uma razão também forte* (Eloiza, aluna da turma de 1967, grifos nossos).

Em sua fala, a mesma se classifica como “oriunda de família modesta” e enxergava o curso normal no IE como uma forma de ascensão.

Eliane, foi para o Instituto de Educação por influência de sua mãe que estudou na mesma instituição e se dedicou ao magistério durante toda a vida profissional. Inicialmente pensava em seguir a carreira de professora, mas após a experiência de quase um ano na rede pública estadual de ensino, decidiu abandonar o magistério e tentar o vestibular para medicina e seguir a carreira de seu pai, para isso, ingressou em um cursinho pré-vestibular para suprir principalmente as disciplinas de química e física que eram necessárias para o vestibular de medicina, e que não eram contempladas no curso normal.

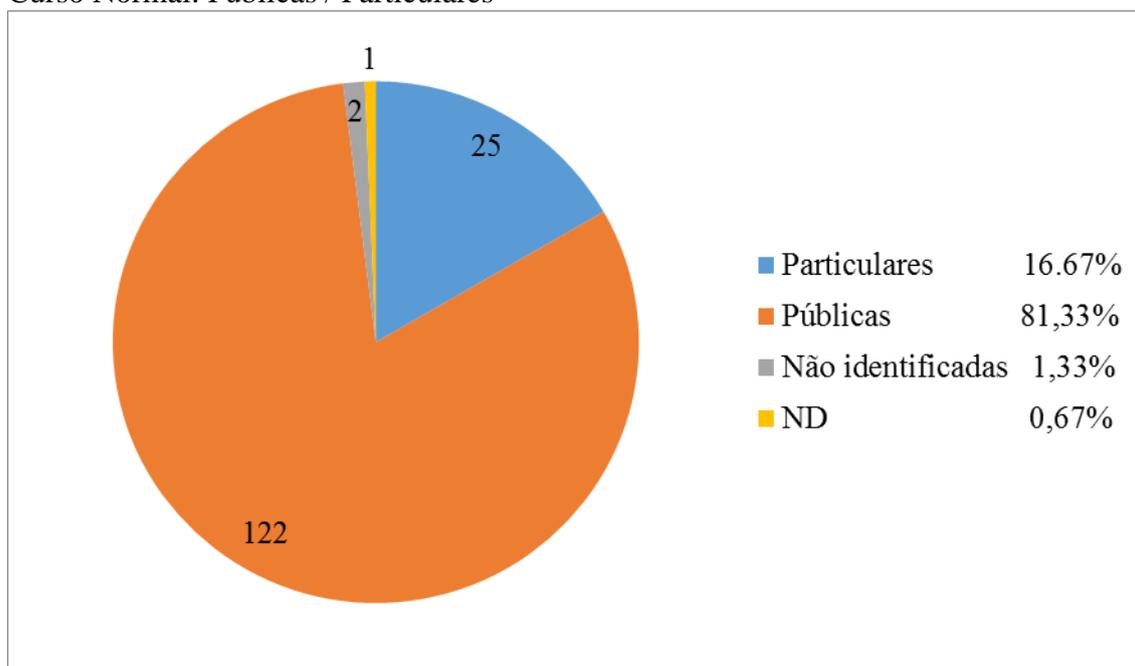
Em relação as alunas entrevistadas que ingressaram após a Lei 5.692/71, temos Tereza (aluna da turma de 1973) que estudou no Instituto de Educação no Jardim de Infância e no Primário e cursou o Ginásio em escola estadual, retornando para o IE no curso Normal através de concurso, porém não realizou cursinho preparatório.

Maria de Fátima (aluna da turma de 1973) cursou o ginásio em escola estadual e ingressou no curso normal do IE através de classificação em *ranking* geral das escolas públicas, pois em sua época de ingresso (1971) foi realizado um *ranking* entre as escolas públicas, e os alunos colocavam três opções de escolas, os que obtinham as melhores pontuações poderiam ir para a escola de primeira opção. Na escolha da profissão, Maria de Fátima tinha dúvidas em seguir o magistério. Apesar de brincar de escolinha e dar aula para os colegas de classe, acreditava que com 15 anos ainda era muito nova para decidir. O pai era contra e a mãe a favor, o que teve grande peso foi a influência da avó que tinha sido professora.

### 3.2.1 Escolas anteriores ao curso normal

Quanto a origem escolar dos 150 alunos da década de 1970, a partir da consulta das fichas, foi possível elaborar o seguinte registro:

**Gráfico 1:** Escolas anteriores dos/as alunos/as que ingressaram na década de 1970 no Curso Normal: Públicas / Particulares



Particulares 25 / Públicas 122 / Não identificadas 2 / ND 1<sup>81</sup>

O gráfico acima nos demonstra o quantitativo de escolas públicas e privadas encontradas no campo: “Estabelecimento” das fichas de alunos/as concluintes do curso normal. O número de fichas que contém escolas públicas é muito superior ao número de fichas que apresentam escolas particulares, 122 e 25, respectivamente. Nesse quantitativo de escolas públicas estão incluídas as fichas dos alunos que cursaram o Ginásio no próprio Instituto de Educação (que é classificada como escola pública).

O número 122 no campo das escolas públicas, indica que 122 fichas apresentaram o nome de alguma escola pública, podendo várias fichas terem exposto o nome de uma mesma escola pública. A informação de 25 particulares, indica que em 25 fichas aparecem o nome de alguma escola particular, podendo coincidir de duas ou mais fichas apresentarem uma mesma escola.

A partir desses dados, percebemos uma predominância significativa das escolas públicas, ou seja, de 150 alunos que ingressaram no IE entre o período de 1969 a 1982, 122 vieram de escolas públicas.

<sup>81</sup> As duas escolas não identificadas são as que constavam na ficha, mas não identificamos se era de cunho público ou privado, e a ND significa “no data” que é quando não consta nenhuma informação (esse campo da ficha não estava preenchido).

**Quadro 16:** Principais escolas anteriores ao Curso Normal<sup>82</sup>

Nome da Escola	Pública ou Particular	Quantidade
Instituto de Educação (Ginásio)	Pública	15
Colégio Estadual Orsina da Fonseca	Pública	8
Escola Estadual Paulo de Frontin	Pública	8
Ginásio Estadual Luís de Camões	Pública	7
Colégio Pedro II	Pública	6
Colégio Estadual Rivadávia Corrêa	Pública	5
Colégio Estadual Sousa Aguiar	Pública	5
Colégio Estadual Visconde de Cairú	Pública	5
Colégio Estadual Bento Ribeiro	Pública	5
Colégio Estadual Antônio Padro Júnior	Pública	4
Colégio Estadual João Alfredo	Pública	3
Colégio Estadual Olavo Bilac	Pública	3
Ginásio Estadual Irã	Pública	3
Colégio Guanabara	Particular	2
Ginásio Itamarati	Particular	2
Colégio Santos Anjos	Particular	2
Colégio Anderson	Particular	2

Quadro elaborado pela autora.

Dentre as escolas encontradas nas 150 fichas, aquelas que incidem mais vezes são as listadas acima, são 17 escolas que apareceram em maior quantidade, sendo que o número mais expressivo se refere aos alunos que realizaram o Ginásio no próprio Instituto de Educação.

Das escolas particulares, conforme Gráfico 1 apresentado anteriormente, temos 25 fichas que contém uma instituição escolar particular, as quatro escolas privadas mais citadas dentre essas 25 foram reproduzidas no Quadro acima<sup>83</sup>.

Em relação as escolas públicas, as mais encontradas foram: o IE, que aparece em 15, pois das 150 fichas de ex-alunos, 15 cursaram o ginásio no próprio Instituto de Educação, seguido do Colégio Estadual Orsina da Fonseca que aparece em oito fichas e a Escola Estadual Paulo de Frontin, também em oito fichas.

<sup>82</sup> A listagem completa das escolas encontradas nas 150 fichas, se encontra no Apêndice D.

<sup>83</sup> As escolas privadas encontradas nas 25 fichas foram: Colégio Guanabara (2); Colégio Anderson (2); Ginásio Itamarati (2); Colégio Santos Anjos (2); C. da Companhia de Sta. Teresa de Jesus (1); Colégio Capitão Lemos Cunha (1); Colégio Imaculada Conceição (1); Colégio Lucena (1); Colégio Méier (1); Colégio Progresso (1); Colégio Rezende (1); Colégio Ricardense (1); Colégio Veiga de Almeida (1); Gin. Ind. N. S. Auxiliadora (1); Instituto Padre Leonardo Carrescia (1); Ginásio Machado de Assis (1); Master Consolations (1); Ginásio Irmã Angela (1); Cia de Maria (1); Nossa Senhora da Misericórdia (1) e Gin. Feminino do Instituto Lafayette (1).

### 3.3. O currículo do curso de formação de professores na década de 1970

A consulta das 150 fichas de ex-alunos no arquivo do IE, possibilitou o acesso as listas de disciplinas demonstradas nos “boletins” de cada normalista. Apesar de, nas fichas, não constar a carga horária das disciplinas, podemos estabelecer análises a partir do estudo comparativo dessas grades curriculares.

Cada série – 1ª, 2ª e 3ª, tem uma lista de disciplinas específica com a nota ao lado, conforme imagem abaixo:

**Imagem 6:** Disciplinas da 2ª série do Curso Normal em 1970 – ficha de ex-aluno/a

2ª SÉRIE		19 70		SÉ
DISCIPLINAS	Frequen. o/o	MÉDIAS FINAIS		DISCIPL
		1ª época	2ª época	
PORTUGUÊS		67		
LITERATURA		67		
MATEMÁTICA		57		
Biologia Educacional		66		
Psicologia Educacional		81		
Hig. Saude Escolar		59		
Did. Esp. Linguagem		70		
Did. Esp. Matemática		73		
Did. Esp. Hist. Geogr.		81		
Did. Esp. Ciências		73		
Did. Esp. Ed. Física		73		
Did. Esp. Ed. Musical		73		
Prática de Ensino		82		
INGLÊS		68		
Artes Plásticas		82		

Foto tirada pela autora, com o consentimento por escrito da Instituição.

Sendo que, a 1ª série do ano de 1969 pode ser diferente da 1ª série de 1970, que por sua vez, pode distinguir da 1ª série de 1971, e assim sucessivamente. O mesmo acontece com as duas demais séries. Diante dessa observação, listamos as disciplinas das três séries das fichas de ex-alunos/as que concluíram o curso normal em 1970, 1971, 1973, 1974, 1975 e 1976, assim temos a amostra das disciplinas do currículo anterior ao advento da Lei 5.692/71, e do currículo nos anos posteriores a Lei. Abaixo iremos expor as disciplinas nas ordem dos anos concluintes listados acima e, em seguida analisaremos as mudanças realizadas<sup>84</sup>.

**Quadro 17:** Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1970

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1970		
1ª SÉRIE - 1968	2ª SÉRIE - 1969	3ª SÉRIE - 1970
Português	Português	Português
Matemática	Literatura	Inglês
História	Matemática	Noções de Ortofonia
Geografia	Biologia Educacional	História e Filosofia da Educação
Ciências Naturais	Psicologia Educacional	Estatística Educacional
Prática de Ensino	Higiene e saúde escolar	Recursos Audiovisuais
Psicologia Educacional	Didática Específica da Linguagem	Psicologia Educacional
Desenho	Didática Esp. da Matemática.	Higiene e saúde escolar
Sociologia Educacional	Didática Esp. de História e Geografia	Didática Esp. da Linguagem
Literatura	Didática Esp. de Ciências	Didática Esp. da Matemática.
	Didática Esp. de Educação Física	Didática Esp. de História e Geografia
	Didática Esp. de Educação Musical	Didática Esp. de Ciências
	Prática de Ensino	Didática Esp. de Educação Física
	Inglês	Didática Esp. de Educação Musical
	Artes Plásticas	Prática de Ensino
		Artes Plásticas
		Informação Profissional
		Noções de Educação Excepcional

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

<sup>84</sup> As disciplinas, nos respectivos quadros, estão listadas exatamente na mesma ordem das fichas de ex-alunos.

No quadro apresentado acima, o/a normalista cursou a 1ª série em 1968, a 2ª série em 1969 e a 3ª série em 1970. Abaixo apresentamos as disciplinas do curso normal de 1969 a 1971, para realizarmos a comparação.

**Quadro 18:** Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1971

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1971		
1ª SÉRIE - 1969	2ª SÉRIE - 1970	3ª SÉRIE - 1971
Português	Português	Português
Matemática	Literatura	Inglês
História	Matemática	Noções de Ortofonia
Geografia	Biologia Educacional	História e Filosofia da Educação
Ciências Naturais	Psicologia Educacional	Estatística Educacional
Prática de Ensino	Higiene e saúde escolar	Recursos Audiovisuais
Psicologia Educacional	Didática Específica da Linguagem	Psicologia Educacional
Desenho	Didática Esp. da Matemática.	Higiene e saúde escolar
Sociologia Educacional	Didática Esp. de História e Geografia	Didática Esp. da Linguagem
Literatura	Didática Esp. de Ciências	Didática Esp. da Matemática.
	Didática Esp. de Educação Física	Didática Esp. de História e Geografia
	Didática Esp. de Educação Musical	Didática Esp. de Ciências
	Prática de Ensino	Didática Esp. de Educação Física
	Inglês	Didática Esp. de Educação Musical
	Artes Plásticas	Prática de Ensino
		Artes Plásticas
		Informação Profissional
		Noções de Educação Excepcional

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

É possível perceber que, a grade curricular dos alunos que concluíram o curso normal no ano de 1970 é idêntica a grade dos que concluíram no ano de 1971, não houve nenhuma alteração.

Abaixo apresentamos a grade curricular de 1973, sendo a 1ª série cursada em 1971, a 2ª série em 1972 e a 3ª em 1973, ou seja, todas as três séries cursadas após o advento da Lei 5.692/71.

**Quadro 19:** Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1973

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1973		
1ª SÉRIE - 1971	2ª SÉRIE - 1972	3ª SÉRIE - 1973
Português e Literatura	Português e Literatura	Português
Matemática	Matemática	Estatística Educacional
História	Psicologia Educacional	Prática de Ensino
Geografia Brasil e GB	Prática de Ensino	Psicologia Educacional
Sociologia Educacional	Biologia Educacional	História e Filosofia da Educação
Psicologia Educacional	Higiene Escolar	Higiene Escolar
Prática de Ensino	Inglês	Inglês
Desenho	Didática da Matemática	Didática da Matemática
	Didática da Linguagem	Didática da Linguagem
	Didática das Ciências	Didática das Ciências
	Didática de Geografia e História	Didática de Estudos Sociais
	Didática da Educação Física	Didática da Educação Física
	Didática Educação Musical	Didática da Educação Musical
	Artes Plásticas	Educação Moral e Cívica
		Artes Plásticas
		Noções de Educação Excepcional
		Informação Pessoal
		Recursos Audiovisuais
		Noções de Ortofonia
		Estágio

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

Comparando essa grade com as duas anteriores (concluintes de 1970 e 1971, que eram idênticas), observamos algumas mudanças: na 1ª série houve uma diminuição de disciplinas, antes haviam 10 disciplinas e passou para 7, e Português e Literatura foram agrupados – antes era separado. Em relação a 2ª série, antes eram 15 disciplinas e alterou para 14, mas como houve a junção de Português com Literatura, então mantém-se a mesma quantidade. Alterou-se a nomenclatura da disciplina “Higiene e saúde escolar”, para “Higiene escolar”, retirando o termo “saúde”<sup>85</sup>. Na 3ª série aumentou de 18 para 20 disciplinas, incluindo “Educação Moral e Cívica” e “Estágio”, e o nome da disciplina “Didática da História e Geografia” foi substituído por “Didática de Estudos Sociais”.

<sup>85</sup> Segundo a ementa da disciplina “Higiene Escolar” do curso normal nesse período, esta atendia o conteúdo de higiene escolar, saúde escolar e “oportunidade de aprender e ensinar saúde; relação entre saúde e outros conhecimentos; saúde e normalidades; indivíduo normal” (CMEB/ISERJ). E no CPFEN, a disciplina contemplava os conteúdos de saúde infantil, higiene escolar e saúde mental.

Cabe questionar porque foram realizadas modificações nas terminologias das disciplinas? E a introdução de novas? A inclusão da disciplina “Educação Moral e Cívica” foi imposta pela Lei 5.692: "Art. 7º **Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica**, Educação Física, Educação artística e Programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] O ensino religioso, de matrícula facultativa [...]" (BRASIL, 1971, grifo nosso). Para autores como Cunha (1985), a disciplina foi incluída por motivos significativos:

O papel da nova disciplina seria preencher o "vácuo ideológico" deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas "insinuações materialistas e esquerdistas". [...] as finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra (p. 74-76).

Podemos dizer que, de acordo com Cunha (1985), existia a crença de que a disciplina de Educação Moral e Cívica ia controlar os possíveis ideais revolucionários dos indivíduos.

Cabe destacar que nos objetivos da disciplina Educação Moral e Cívica encontra-se a necessidade de inculcar no aluno, futuro professor, um sentimento de nacionalidade:

Objetivos da disciplina no curso: Propiciar ao aluno um conhecimento da realidade brasileira, dos problemas e **difficultades que devem ser solucionados para que o Brasil possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades**. Proporcionar-lhe a capacidade de compreender, interpretar e criticar informações sobre o Brasil, selecioná-las e integrá-las num todo lógico e coerente **indispensável às suas futuras atividades de professor primário. Fortalecer, ao aluno, os sentimentos de nacionalidade e de valorização e de preservação do patrimônio natural e cultural brasileiro** (Acervo IE/GB-CMEB/ISERJ, grifos nossos).

Como se pode ler acima, a disciplina EMC visava propiciar ao aluno à capacidade de entender e interpretar os problemas do país, capacidade esta como algo “indispensável” para as “futuras atividades de professor primário” profissional formador das futuras gerações. Essas intencionalidades tem relação direta com o contexto político e social da ditadura civil-militar que o país estava vivenciando.

Ainda sobre o currículo de 1973, Maria de Fátima, que realizou o curso normal de 1971 a 1973, nos traz uma percepção de quem vivenciou esse período:

*Desses três anos, o segundo ano foi o menos cansativo, 1972, pois já estava mais fácil. O terceiro, com as práticas e o vestibular ao mesmo tempo, ficou bastante cansativo, até porque eu era a representante de turma durante dois anos, o segundo e o terceiro ano. Sentava na*

*primeira fila, ajudava a pegar cópias e apostilas (Maria de Fátima, aluna da turma de 1973).*

A ex-aluna, que ingressou no curso normal pelo *ranking* dos melhores alunos das escolas públicas do Estado, relatou que dentre as três séries cursadas no período, a segunda foi a mais fácil. A terceira tinha a Prática de Ensino, que demandava tempo do/a normalista, além da preparação para o vestibular.

Dando continuidade a análise das alterações sofridas na grade curricular do curso normal do IE, prosseguimos com as disciplinas encontradas nas fichas de concluintes do ano de 1974:

**Quadro 20:** Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1974

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1974		
1ª SÉRIE- 1972	2ª SÉRIE - 1973	3ª SÉRIE - 1974
Português e Literatura	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Português e Literatura
Matemática	História	Educação Artística
História	Matemática	Organização Social e Política Brasileira (OSPB)
Geografia	Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde	Matemática
Ciências Naturais	Educação Física	Higiene/ Programas de Saúde
Prática de Ensino	Técnica de Estudo e Organização do Trabalho Intelectual (Teoti)	Educação Física
Psicologia Educacional	Noções de Estatística Educacional	Literatura Infantil e Folclore
Desenho	Fundamentos Sociológicos da Educação	Psicologia
Sociologia Educacional	Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação	História e Filosofia
Educação Moral e Cívica	Método e Processos de Alfabetização (MPA)	Didática geral (teoria)
	Didática Geral (teoria)	Artes Plásticas
		Estrutura Funcional do Ensino de 1º Grau (EFE)

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

Cabe informar que o currículo nesse período, após a Lei 5.592/71, era dividido em: “Educação Geral”, que contemplava o Núcleo Comum, e a “Formação Especial”, que abarcava a parte “Instrumental” e a “Profissionalizante”. A disciplina “Ensino

Religioso” não aparece nas fichas, pois era facultativa, e as Disciplinas Eletivas cursadas pelos alunos aparecem em um campo separado nas fichas, próximo aos principais dados (endereço, escola anterior, etc.). Os dados indicam que o currículo do curso normal estava se ajustando a Lei 5.692/71.

A partir da observação das disciplinas existentes nas fichas dos concluintes do ano de 1974 e as comparando com as anteriores, é possível identificar algumas modificações: a disciplina “Educação Moral e Cívica” aparece pela primeira vez na 1ª série, e não na 3ª. Foram introduzidas na 2ª série as disciplinas: “Técnica do Estudo e Organização do Trabalho Intelectual” (Teoti); “Método e Processos de Alfabetização” (MPA) e “Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde” – suponhamos que essa disciplina tenha relação com a observada nas fichas anteriores “Higiene e saúde escolar”. Na 3ª série foram incluídas: “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB); “Literatura Infantil e Folclore” e “Estrutura Funcional do Ensino de 1º Grau” (EFE).

A disciplina da Educação Física, constada na 2ª série, apresenta os seguintes objetivos:

Objetivos da disciplina no curso: Favorecer e contribuir para o aperfeiçoamento da aptidão física, para o aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, aliados à sua tanto perfeita quanto possível socialização à conservação da saúde, fortalecimento da vontade, aquisição de novas habilidades, estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios, que lhe possibilitem o emprego útil do tempo de lazer. Objetivos específicos: Condicionamento físico geral. Iniciação esportiva. Preparação das futuras professoras primárias para a condução de atividades físicas de 1ª a 4ª série do 1º grau (Acervo IE/GB-CMEB/ISERJ).

Aparentemente, a educação física tinha como proposta trabalhar a parte física e também estimular o espírito de liderança, assim como preparar as normalistas para o trabalho e as atividades físicas com os alunos.

Prosseguindo na análise das modificações, é possível perceber o desaparecimento no currículo da disciplina de Educação Musical, em detrimento da Educação Artística. Com a promulgação da Lei 5.692/71 foi criada a Educação Artística, primeiro como atividade e, posteriormente, entendida como disciplina. A educação artística deveria ser ensinada de forma integrada, a partir de conteúdos de artes plásticas, música e teatro. No entanto, foi a área de artes plásticas que melhor ocupou esse espaço na escola, e a

educação musical acabou se voltando apenas para as escolas específicas de música e conservatórios<sup>86</sup>.

Antes de ser excluída da grade curricular do curso normal do IE, decorrente da promulgação da Lei 5.692/71, a disciplina de Educação Musical tinha os seguintes objetivos:

Objetivos da disciplina do curso: Formar atitude positiva em relação à música, desenvolvendo o gosto artístico. Concorrer para o entrosamento com as demais disciplinas do Currículo visando a formação integral do aluno. Propiciar ao aluno, a compreensão de que a Arte é uma projeção da realidade social do momento em que ocorreu. **Propiciar e/ou desenvolver a sensibilidade rítmica e auditiva. Ouvir, distinguir, reproduzir e criar células sonoras e rítmicas. Ouvir e reconhecer músicas de várias épocas e suas principais formas musicais. Confrontar épocas e estilos musicais** (Acervo IE/GB-CMEB/ISERJ, grifos nossos).

A parcela dos objetivos voltados para o gosto artístico e compreensão da Arte, provavelmente passaram a ser atendidos com a disciplina de Educação Artística. No entanto, a parte relacionada a sensibilidade musical e reconhecimento de músicas que caracterizaram determinadas épocas, possivelmente foram prejudicados na formação do/a normalista.

Cabe ressaltar que essa grade de 1972-1974 ocorreu como habilitação específica para o magistério (HEM), enquanto as grades de 1968-1970 e 1969-1971, apresentadas anteriormente, ocorreram como curso de formação de professores nos moldes da Lei 4.024/61. Isso explicaria o porque de tantas mudanças nas disciplinas, pois a essência do curso foi modificada, o mesmo passou a se enquadrar em uma habilitação profissional como as demais.

Prosseguindo com a exposição das disciplinas ao longo dos anos, cabe apresentar a grade cursada pelos concluintes do curso normal em 1975.

**Quadro 21:** Disciplinas do curso normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1975

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1975		
1ª SÉRIE- 1973	2ª SÉRIE - 1974	3ª SÉRIE - 1975
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Português e Literatura Brasileira	Português e Literatura

<sup>86</sup> A explicação sobre o desaparecimento da disciplina de Educação Musical do currículo, e o surgimento da disciplina Educação Artística, foi elaborada a partir da contribuição da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Monique Andries Nogueira, professora associada da Faculdade de Educação da UFRJ, com formação em Música e Educação Artística.

História	Educação Artística	Matemática
Matemática	História	Geografia
Ciências Fis. e Biol. e Programas de Saúde	Educação Moral e Cívica	Organização Social e Política Brasileira (OSPB)
Técnica de Estudo e Organização do Trabalho Intelectual (Teoti)	Matemática	Higiene
Noções de Estatística Educacional	Ciências Fis. e Biol. e Programas de Saúde	Literatura Infantil
Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação	Educação Física	Psicologia
Didática Geral	Fundamentos Bio-Psicológicos da Educação	História e Filosofia
	Fundamentos Sociológicos da Educação	Estrutura e Funcionamento de 1º Grau (EFE)
	Método e Processos de Alfabetização (MPA)	Educação Artística
	Didática Geral (teoria)	Educação Física
		Didática Geral

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

A partir do quadro apresentado acima, das disciplinas de 1973-1975, com o currículo todo na HEM, cabe uma comparação de cada série com a primeira grade apresentada, de 1968-1970, em que o currículo estava funcionando ainda nos moldes do curso normal antes da Lei 5.692/71.

A 1ª série cursada em 1968 está totalmente diferente da 1ª série cursada em 1973, apenas quatro disciplinas permaneceram iguais, todas as outras foram alteradas. Quanto a 2ª série, houve o desaparecimento da disciplina “Inglês”. Desde a 2ª série cursada em 1972 (logo após o advento da Lei), que a disciplina “Inglês” não aparece mais nas fichas.

Ainda se tratando da 2ª série, é possível observar que não aparecem mais as “Didáticas” específicas. Na 2ª série de 1969, de 1970 e de 1972 ainda existiam as diversas didáticas (Linguagem, Matemática, História e Geografia, etc.) posteriormente, tem-se apenas a disciplina “Didática Geral”. Essa alteração ocorreu, pois a 2ª série do ano de 1969, a de 1970, e a de 1972 pertenciam ainda ao modelo curricular antigo, com o advento da Lei 5.692, esta começou a ser aplicada com a 1ª série em 1972, a 2ª série em 1973 e a 3ª série em 1974, por isso que, desde a 2ª série de 1973 em diante aparece apenas a “Didática Geral” e não mais as didáticas específicas.

Em relação a 3ª série, estabelecendo uma comparação entre a grade curricular antes e depois do advento da Lei 5.692/71, percebemos que as disciplinas de “Noções de Ortofonia”; “Recursos Audiovisuais”; “Informação Profissional” e “Noções de Educação Excepcional” desapareceram.

Em seguida, as disciplinas da grade de 1974-1976, das fichas de ex-alunos/as concluintes de 1976:

**Quadro 22:** Disciplinas do curso Normal a partir da ficha de ex-aluno/a concluinte de 1976

DISCIPLINAS - CONCLUINTE DE 1976		
1ª SÉRIE- 1974	2ª SÉRIE - 1975	3ª SÉRIE - 1976
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Educação Artística	Matemática	Educação Artística
História	Educação Moral e Cívica	Geografia
Matemática	Biologia	Organização Social e Política Brasileira (OSPB)
Ciências	Sociologia	Higiene
Técnica de Estudo e Organização do Trabalho Intelectual (Teoti)	Psicologia	Matemática
Noções de Estatística Educacional	Didática Geral	Ciênc. Fis. Biol. e Prog. de Saúde
Fundamentos Bio-Psicológicos	Educação Artística	Educação Física
Didática Geral	Método e Processo de Alfabetização (MPA)	Literatura Infantil e Folclore
		Fundamentos da História e Filosofia
		Estrutura e Funcionamento de 1º Grau
		Didática Geral

Quadro elaborado pela autora a partir da ficha.

As fichas de alunos concluintes do ano de 1976 se apresentam de forma bem diferente da ficha demonstrada na Imagem 6, correspondente a ficha de ex-aluno concluinte do ano de 1970<sup>87</sup>:

<sup>87</sup> Imagem 6 se encontra na página 113, no começo dessa seção.

**Imagem 7:** Disciplinas da 1ª série do Curso Normal em 1976 – ficha de ex-aluno/a

ADMISSÃO AO NORMAL EM 19__		TOTAL DE PONTOS		CLASSIFI
1ª SÉRIE		1974		2ª
DISCIPLINAS	Frequen. o/o	MÉDIAS FINAIS		DISCI
		1ª época	2ª época	
Lingua Port. Lit. Bras.		C		Ling.
Educ. Artística		A		Mat.
História		B		Hist.
Matemática		B		Ed.
Ciências		B		Bio
Técnica de Est. Org. Trab.		B		Soc
Necess. de Estat. Educ.		A		Psic
Fund. Bio. Psicológicas		A		Did
Did. Geral		A		Ed.
				Est

Foto tirada pela autora, com o consentimento por escrito da Instituição.

Antes, conforme ficha de 1970, as disciplinas eram datilografadas e apenas as notas eram preenchidas a caneta. Na imagem acima é possível observar que as disciplinas também passaram a ser escritas a caneta, o que nos remete ao adendo de que algumas fichas passaram a apresentar ausência de informações (endereços, escolas anteriores, fotos

de alunos) após a transformação do curso em HEM. Além disso, houve a modificação na forma de avaliar os alunos, antes era por nota e, posteriormente, passou a ser através de conceitos: A, B, C, D. As fichas de alunos que realizaram o curso de 1974-1976 foram as primeiras que estavam integralmente avaliadas em forma de conceito.

Maria de Fátima, aluna da turma de 1973, que retornou em 1976 para atuar como professora do antigo ensino primário e depois do curso normal, critica a adoção do sistema de conceitos: *“Houve uma perda na cobrança de notas, as notas se converteram em conceito, tornou-se conceito A, B, C. Como avaliar? Houve uma decadência do conteúdo, da ortografia, do vocabulário”*. Essa fala parece demonstrar que o corpo docente sentia insegurança nessa nova forma de avaliar ou mesmo discordavam, também por estarem acostumados com o sistema numérico.

Considerando a exposição das grades curriculares dos anos de 1970, 1971, 1973, 1974, 1975 e 1976, a partir das fichas de ex-alunos, cabe realizar uma reflexão sobre as modificações ocorridas ao longo dos anos. Percebemos nas grades curriculares, após a promulgação da Lei 5.692/71, a eliminação ou redução de algumas disciplinas, como por exemplo as chamadas “didáticas”, e a introdução de novas, como Educação Moral e Cívica, OSPB e EFE, entre outras. Segundo Rodrigues (2011), “o currículo imposto pela Reforma Educacional, não atendia a formação geral e nem a formação profissional, já que não focava em nenhuma das duas formações, tornou-se um currículo híbrido, sem definição” (p.116). Sonia, entrevistada da turma de 1968, também tece considerações em relação as alterações realizadas no currículo nesse período:

*o currículo se fragmentou muito, havia mesmo aulas de certas disciplinas, você tinha muita matéria, muitas disciplinas, mas tudo muito fragmentado, assim com dois tempos semanais, que é uma coisa que existe até hoje lá. Esse currículo fragmentado é uma marca que ficou no Instituto de hoje, quando eu dei aula lá [de 1998 a 2006] eu já senti essa mesma marca (Sonia, aluna da turma de 1968).*

A entrevistada nos traz uma informação que não foi possível encontrar nas fichas de ex-alunos, a questão da fragmentação, do tempo fracionado, fenômeno que se consolidou após o advento da Lei 5.692/71.

Goodson (2001) afirma que um dos paradigmas da história do currículo são os “processos internos” da escola, sendo as disciplinas e os cursos dotados de mecanismos para “designar e diferenciar os alunos”. Para o autor, quando uma disciplina “conquista a condição de disciplina escolar”, esta reflete o desenvolvimento da comunidade. Nessa perspectiva, cabem algumas questões: Será que as disciplinas introduzidas no currículo do

curso normal do IE visavam moldar os novos alunos? Estas seriam um reflexo da sociedade vigente?

### 3.3.1 Proposta curricular de 1975

De acordo com Moreira e Silva (1995):

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] ele [currículo] tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.7,8).

Como diz Moreira e Silva, o currículo “não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, sendo assim, durante as pesquisas de campo no acervo do CMEB/ISERJ, foram encontrados documentos que demonstram a existência de uma reformulação curricular no ano de 1975, sendo essa proposta datada de final de 1974. Cabe salientar que já havia se passado algum tempo da promulgação da Lei 5.692/71, significando a necessidade de ajustes para um currículo que se adequasse mais ao mercado de trabalho e atuação profissional. No texto da proposta elaborada pelo Laboratório de Currículos do IE, assim constava:

A proposta de um novo currículo a ser colocado em execução, experimentalmente, em 1975, surgiu da convicção de que, no consenso de quantos atuam em áreas ligadas de alguma forma, ao ensino normal, o aluno normalista é lançado no mercado de trabalho com deficiências de formação escolar que repercutem em sua atuação profissional (IE/GB. Documento de reformulação do currículo para 1975. Acervo CMEB/ISERJ).

Segundo o documento, a proposta de mudança curricular surgiu a partir da percepção de que o currículo vigente não estava atendendo as necessidades do normalista, na preparação do mesmo para atuar profissionalmente em sala de aula, ou seja, já demonstravam-se indícios de que as alterações impostas pela Lei 5.692/71, que transformou o curso normal em HEM, não trouxeram resultados satisfatórios para o alunado.

Ainda sobre o documento que apresenta os motivos relacionados a mudança curricular de 1975:

A fim de confirmar ou negar essa hipótese [de que o aluno normalista é lançado no mercado de trabalho com deficiências de formação escolar], julgamos indispensável conhecer a opinião daqueles que, como alunos

ou professores, atuam, diretamente, sob a influência do currículo vigente. Para isso foram elaborados dois questionários, um respondido por professores regentes de turmas das três séries do Curso Normal, outro respondido por alunos das três séries. Dos resultados obtidos, e que confirmaram, em grande parte, a hipótese inicial, evoluímos para a elaboração de uma proposta de currículo a ser apresentado aos professores responsáveis pelas disciplinas constantes do currículo do Curso Normal (IE/GB. Documento de reformulação do currículo para 1975. Acervo CMEB/ISERJ).

Houve então a elaboração e aplicação de dois questionários, um direcionado para os professores, e outro para os alunos, a fim de obter um retorno sobre como o currículo vigente estava sendo recepcionado por todos, e o resultado confirmou a hipótese inicial, de que o currículo não estava atendendo as necessidades do alunado e que seria então necessária uma reestruturação curricular. Após o envio desse “novo” currículo para os professores responsáveis, o mesmo deveria ser entregue a Congregação e, posteriormente, seria submetido a aprovação oficial. No acervo do CMEB encontramos esses dois questionários, um direcionado para os professores e o outro, para os alunos, aplicados no final do ano de 1974.

O conteúdo dos questionários é distinto. O dirigido para os alunos abrange, primeiramente, uma tabela em que o aluno deveria responder se o conteúdo do curso, o inter-relacionamento das disciplinas, dos alunos, do professor-aluno e do sistema de avaliação se enquadraria em “deficiente”, “adequado” ou “excelente”. Em seguida, outra tabela questiona a frequência de utilização dos seguintes métodos: aula expositiva, recursos audiovisuais, estudo dirigido, trabalho de grupo, leitura de textos, trabalho prático, sistema contratual e módulos instrucionais; estes seriam assinalados como utilizados “nunca”, “raramente”, “regularmente” ou “sempre”. A terceira tabela diz respeito ao sistema de avaliação utilizado, e as tabelas seguintes abarcam o conteúdo das disciplinas e a metodologia usada pelo professor.

Dentre as demais tabelas, duas, aparentemente, demonstraram uma preocupação em conhecer as reais necessidades do aluno. Uma delas diz: “Caso tenha encontrado dificuldade na aprendizagem das disciplinas que compõe o currículo do Curso Normal, assinale a causa provável” e apresenta a listagem de todas as disciplinas com as seguintes alternativas: “falta de base de estudos anteriores”, “nível elevado das aulas”, “metodologia usada” e “relacionamento professor-aluno”. O questionamento de uma possível dificuldade de aprendizagem, já é um indício de que isso estaria ocorrendo, e as opções de resposta que sugerem uma “falta de base” ou “nível elevado das aulas”

demonstram um possível descompasso entre o corpo docente, o currículo e o alunado que estava naquele momento dentro do IE.

Outra tabela relevante, questionava qual a “preocupação dominante em termos de estudo” com as opções: “preparação para o magistério” ou “preparação para o vestibular”. Aparentemente, existia um interesse em saber o real objetivo do alunado, se estavam no curso normal para, posteriormente, exercerem o magistério, ou se o objetivo era prestar o vestibular para outra carreira.

Entretanto, cabe refletir de onde veio esse questionário. Foi idealizado pela própria instituição ou pela Secretaria de Educação? Teria sido uma imposição? Pela análise do documento, não conseguimos identificar a procedência, mas nos é relevante, pois demonstra que houve essa prática no ano de 1975. Ano caracterizado também pela fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro e, tendo sido a reforma curricular elaborada em 1974, quatro anos após a Lei 5.692/71, demonstra que a HEM estava em processo de consolidação, buscando o seu “lugar”.

O questionário direcionado para os professores apresenta poucas questões referentes a mudança do currículo, essas contemplam: sugestão para agrupamento de disciplinas correlatas, introdução de alguma disciplina ausente e opinião sobre o sistema de avaliação. A pergunta de maior relevância sobre o tipo de avaliação diz respeito ao modelo adotado, pois antes era através de nota e depois passou a ser por conceito: “Uma vez que a Lei 5.692 admite os dois tipos de avaliação, assinale a sua sugestão para uma possível mudança: ( ) avaliação numérica ( ) avaliação conceitual”. Essa questão permite o docente opinar se prefere o sistema de avaliação anterior, ou se gostou do vigente naquele momento, que era o conceitual “A, B, C, D”.

A maior parte do questionário diz respeito a atuação do docente em relação a disciplina que leciona e o papel exercido dentro da instituição, como: nome completo, disciplina ministrada, se acumula funções no Estado, se exerce outra função além da docência, ano de ingresso no magistério, ano de ingresso no IE, se “pretende continuar em efetiva regência de turma nos próximos 5 anos”, qual a formação básica: “normalista” ou “licenciada em [...]”, se possui aperfeiçoamento: mestrado e doutorado. Percebe-se que a todo momento o questionário se refere ao docente como do sexo feminino ao utilizar as palavras “licenciada” e “professora”, ao invés de usar as palavras “licenciatura” e “professor/a” que se aplicaria a ambos os sexos.

Cabe salientar também que, ao aparecer a pergunta sobre aperfeiçoamento, se o docente possui “mestrado” ou “doutorado” pode ser um indício de que o questionário

tenha vindo “de fora” e não tenha sido elaborado pelo próprio IE, pois na década de 1970 a pós graduação ainda estava começando a ganhar notoriedade no Brasil, não sendo tão comum a presença de doutores como atualmente.

O documento de proposta de alteração curricular, expõe as sugestões de alterações nas disciplinas, porém são poucas:

**Quadro 23:** Proposta de alteração curricular para 1975

Currículo Vigente (de 1974)	Alterações propostas
<b>1. Educação Geral</b>	
<b>1.1 Núcleo Comum</b>	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Sem alteração
Educação Artística	Sem alteração
História	Diminuição de 2 h/ aula
Geografia	Diminuição de 1 h /aula
OSPB	Sem alteração
Educação Moral e Cívica	Sem alteração
Matemática	Aumento de 5 h/ aula: sendo mais 1h na 1ª série, 1h na 2ª série e 3h na 3ª série, "a fim de compensar a falta de base dos alunos, que dificulta muito a aprendizagem"
Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde	Sem alteração
Educação Física	Sem alteração na carga total. As modificações são na distribuição: "colocação da Educação Física como disciplina instrumental justifica-se face ao caráter profissionalizante do Curso Normal [...]"
<b>2. Formação Especial</b>	
<b>2.1 Instrumental</b>	
Educação Física	Sem alteração. As aulas terão por objetivo a prática.
Educação Artística	Deverá permanecer na 3ª série
Matemática	Modificações na distribuição
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Sem alterações
Noções de Estatística Educacional	Propõe um deslocamento da 2ª para a 3ª série: "Deslocada para a 3ª série quando o normalista, tendo adquirido maior conhecimento na Matemática e com uma base mais firme na área de educação, estará em melhores condições para manejar e aplicar os conhecimentos estatísticos"
<b>2.2 Profissionalizante</b>	

Teoti	"Deixa de constituir disciplina isolada já que, sem conteúdo próprio, abrange conhecimentos comuns à Didática (técnicas de estudo e aprendizagem), à Língua Portuguesa (expressão oral e escrita), a todas as disciplinas (fichamento de livros, extração de idéias principais de textos, etc.)".
Fundamentos da Educação	Passam a ser ministrados em 12 tempos (antes eram 8)
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau	Diminuição de 1 hora por semana, "considerando-se que várias outras disciplinas do currículo lhe proporcionam subsídios"
Métodos e Processos de Alfabetização	Sem alterações.
Didática Geral (teoria e estágio supervisionado)	Diminuição de 4 horas "distribuídas pelas três séries, de forma a tratar, especificamente, das atividades relativas a cada área de estudos, sem que seja prejudicada a globalização do ensino"

Quadro elaborado pela autora a partir do documento de proposta curricular para 1975.

As informações apresentadas no quadro acima estavam dispostas em texto corrido no referido documento. A elaboração do quadro foi para melhor visualizarmos as alterações. As frases colocadas entre aspas apresentam o conteúdo exatamente como no documento de Reformulação Curricular para 1975.

A partir das informações expostas no quadro acima, percebemos que houve diminuição quanto a carga horária de algumas disciplinas e também do curso em geral. A disciplina em que propôs-se um aumento foi a Matemática, com a justificativa da necessidade de "compensar a falta de base dos alunos, que dificulta muito a aprendizagem", demonstrando um reconhecimento da própria Instituição de que o alunado desse período estava ingressando no IE sem base, carecendo de uma compensação.

Essa proposta de aumento da carga horária em Matemática para suprir a falta de base dos alunos, nos remete a fala da professora Glória, que lecionou no período de 1974 a 1997, sobre as modificações que foram necessárias dentro de sala de aula, no ano de 1975, para atender a esses alunos. No entendimento de Glória:

*A defasagem era tão grande que alguns desses alunos, antes de ingressarem na primeira série do curso normal precisaram passar por um período de reciclagem com duração de um ano, no qual eram desenvolvidos conteúdos e habilidades mínimas de Português (Português Zero), Ciências (Ciências Zero), Matemática (Matemática Zero) e Estudos Sociais (Estudos Sociais Zero) (Glória, ex-professora do IE).*

Sobre esse assunto, cabe a contribuição de Goodson (2012), que estabelece uma relação entre currículo e alunado. O autor afirma que houve uma alteração no sistema curricular ao longo dos anos que, anteriormente, era subdividido e, posteriormente, propôs-se uma integração. Na forma curricular apresentada pelo autor, constam diversas possibilidades de combinações, onde cada uma contemplaria uma parte da sociedade em uma determinada época<sup>88</sup>:

- a) “Currículo de elite”: o currículo é voltado para a elite, com cunho acadêmico. Contexto que vigorou muito tempo na Grã-Bretanha, onde apenas a elite era beneficiada com a escolarização acadêmica.
- b) “Currículo de casta” ou “hierárquico”: supõe um currículo estratificado, onde as “classes superiores” são atendidas com uma escolarização acadêmica, e as “classes inferiores” recebem um “treinamento prático”.
- c) “Reforma de cima para baixo” ou “exversão”: propõe oferecer o conhecimento acadêmico para uma “clientela” mais ampla. Esse tipo de reforma curricular foi muito comum na década de 1960.
- d) “Reforma de baixo para cima” ou “inversão”: sugere uma educação teórica mais inclusiva.

A partir das possíveis combinações curriculares expostas pelo autor, pode-se concluir que as opções de *reformas* contemplam de forma mais democrática os diversos níveis da sociedade. Mesmo os modelos sendo direcionados para as escolas europeias a partir de 1944, suscitam uma reflexão sobre o sistema curricular adotado no curso de formação de professores do IE na década de 1970.

Embora o currículo do IE tenha assumido um viés pulverizado após a transformação do curso normal em HEM, e conter disciplinas que buscavam atender aos ideais nacionalistas e higienistas da época, como por exemplo Educação Moral e Cívica e Higiene Escolar, este não apresentava características de um “currículo de casta”, nem tão pouco o “currículo de elite”. Ao tentarmos enquadrá-lo em um dos modelos, possivelmente seria a “Reforma de cima para baixo”, buscando oferecer o conhecimento acadêmico para todos e não somente a uma parcela da população mais economicamente ativa.

O autor também nos alerta que a história do currículo tenta interpretar a conexão entre as disciplinas escolares e como estas podem diferenciar os alunos que as cursam e,

---

<sup>88</sup> Alguns termos estão entre aspas, pois foram os adotados por Goodson (2012).

também busca entender a relação entre sociedade e escola, sendo ou não esta um “aparelho ideológico e reprodutor do Estado”<sup>89</sup> e/ou possuidora de uma autonomia relativa. No entanto, o autor vai mais além e sugere que a história curricular contemple a análise do papel exercido pelas profissões, e exemplifica a educação:

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam modelos simplistas da teoria da reprodução. Nossa tese é que a história curricular tem um outro significado. Nós afirmamos que ela nos permite explicar o papel que as profissões – como a educação – desempenham na construção social do conhecimento (GOODSON, 2012, p.118).

Retornando a análise do Quadro 23, sobre a proposta de alteração curricular: a intenção de colocar a Educação Física como disciplina instrumental foi justificada “face ao caráter profissionalizante do Curso Normal”, reforçando que tanto o currículo vigente como o proposto na reformulação privilegiavam o curso como habilitação profissional, conforme determinado pela Lei 5.692/71. Propôs-se também o deslocamento da disciplina de Noções de Estatística para a 3ª série, pois segundo o documento, no último ano de curso é quando o normalista adquire um conhecimento maior de matemática e “com uma base mais firme na área de educação”, mostrando a necessidade de se pensar o currículo buscando uma inter-relação entre as disciplinas, de forma que as correlatas se complementem.

No entanto, apesar dos questionários elaborados para os alunos e professores, com aparente preocupação em atender as necessidades de ambos, o currículo permaneceu fragmentado e sem contemplar nenhuma das duas formações, nem a geral e nem a profissional, identificamos apenas uma tentativa de integrar algumas disciplinas. As alterações mais significativas foram o oferecimento das disciplinas eletivas e o desenvolvimento do currículo através do regime de crédito.

Aspectos básicos: 1.2.1 A possibilidade de desenvolver o **currículo através do regime de crédito e matrícula por disciplinas**, desde que assegurados o relacionamento e sequência dos estudos. [...] Entretanto, **visando melhor desempenho profissional e considerado o nível cultural da clientela do Curso de Formação de Professores**, prevê-se um prazo mínimo de três anos até o máximo de 5 para a conclusão do curso no EIE [...] 1.2.2 O oferecimento das **disciplinas eletivas da escola visa atender ao “caráter eminentemente**

---

<sup>89</sup> Conceito de Louis Althusser.

**profissionalizante**” e o ideal de preparar professores para orientar e auxiliar o desenvolvimento das crianças (IE/GB. Documento de reformulação do currículo para 1975. Acervo CMEB/ISERJ, grifos nossos).

A partir do trecho acima, retirado do documento, observamos que a proposta de reformulação curricular tinha como objetivo o “melhor desempenho profissional e considerado o nível cultural da clientela do Curso de Formação de Professores”, quando o documento se refere ao alunado como clientela demonstra a percepção que a Instituição tinha naquele período em relação aos normalistas, a partir das determinações da Lei 5.692/71. Além disso, a presença da questão do nível cultural do alunado no documento é um demonstrativo de que o alunado estava realmente vindo com uma defasagem em relação ao conteúdo e conhecimento escolar.

Outra passagem significativa do trecho citado é: “o oferecimento das disciplinas eletivas da escola visa atender ao ‘caráter eminentemente profissionalizante’”, informando que as eletivas tinham o papel de atender a profissionalização imposta pela Lei 5.692/71. Sendo assim, a fim de observarmos as disciplinas eletivas, retornamos a 150 fichas de ex-alunos e percebemos que todas as fichas após o ano de 1975 apresentavam o campo “Eletivas Escolhidas” com o preenchimento de três disciplinas, em uma ficha encontramos quatro, e em algumas o campo estava sem preenchimento. As disciplinas eletivas mais escolhidas nessa amostragem foram: Primeiros Socorros; Teatro na Educação; Apreciação de Filmes; Teatro Infantil; Francês; Ortofonia; Arte Cinematográfica; Biblioteca; Inglês; Fotografia; Religião; Orfeão e Ginástica Rítmica<sup>90</sup>, ou seja, apesar destas serem idealizadas para atender o caráter profissionalizante, as escolhas dos alunos, aparentemente, nos demonstram uma grande diversidade.

Em relação as disciplinas escolares, Goodson (2001) afirma que: “para compreendermos uma disciplina (e, conseqüentemente, suas relações com as outras disciplinas), é fundamental que tenhamos em atenção os conflitos sociais que se desenrolam no seu interior” (p.214), sendo esses “conflitos sociais” estabelecidos de diversas formas, na relação da disciplina com os alunos, assim como nos envolvimento das disciplinas entre si. Essa reflexão explicaria porque algumas disciplinas que antes faziam parte da grade curricular fixa, migraram para o *status* de “Disciplina Eletiva”, como por exemplo Inglês e Adm. Escolar. Estas foram julgadas menos essenciais para

---

<sup>90</sup> As demais disciplinas eletivas apareceram apenas uma única vez, essas foram: Civilização Francesa; Relações Humanas; Ascese cristã; Oração; Adm. Escolar; Prática de Nutrição; Psicopatologia e Aprendizagem; Dança moderna; Conhecendo a Criança; Multimeios; Protocolo e Dinâmica de Grupo.

atender as necessidades do alunado e para o currículo naquele período, visto que, as relações de poder ligadas ao interesse do Estado que determinam a construção curricular.

### 3.3.2 Avaliando: alunos e professores

Ainda analisando as fichas de ex-alunos, é possível encontrar as notas, as médias e, conseqüentemente, se houve ou não repetência. Essas informações são relevantes como pistas para percebermos a formação e o currículo.

Após a verificação das 150 fichas, temos o seguinte quantitativo de reprovação:

**Quadro 24:** Índice de Reprovação

Antes de 1971	0%	
1 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> série	3 <sup>a</sup> série
0	0	0

Entre 1972 e 1975	10%	
1 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> série	3 <sup>a</sup> série
5	0	0

De 1976 a 1982	16%	
1 <sup>a</sup> série	2 <sup>a</sup> série	3 <sup>a</sup> série
8	0	0

Quadro elaborado pela autora.

A partir desses dados, é possível perceber que, dentre as 150 fichas consultadas, a reprovação só ocorreu na 1<sup>a</sup> série; na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série não houve nenhuma repetência entre os anos de 1969 a 1982. Observamos que nas 50 fichas do período anterior a 1971 não contém nenhuma reprovação, enquanto as 50 fichas do período de 1972-75 apresentam 5 reprovações, e as do período 1976-1982 demonstram 8 repetências. Diante disso, notamos que houve um aumento do número de reprovações após a Lei 5.692/71. No entanto, devemos refletir por quais fatores houve esse crescimento da repetência após a Lei 5.692/71: seria pela pouca adaptação da escola ao novo perfil de alunado? Ou seria por causa da menor exigência no processo seletivo de ingresso na Instituição?

Evidente que antes da Lei 5.692/71, quando ainda vigorava o rigoroso exame de admissão para ingresso dos alunos no IE, havia um enorme preparo do aluno antes mesmo que ele entrasse no Ginásio, tendo seus conhecimentos sedimentados durante o curso Ginásial e posteriormente no Normal. Mesmo quando o aluno não cursava o ginásio no IE, ainda sim o ingresso no curso normal era bastante seletivo, através de

prova ou seleção por *ranking* de melhores alunos de outras escolas. Isso pode explicar o índice nulo de repetências no grupo das 50 fichas de ex-alunos que concluíram o normal antes de 1971.

Após a Lei 5.692/71, com a integração do primário com o ginásio, a retirada do exame de admissão e a transformação do curso normal em habilitação específica para o magistério, o processo seletivo de ingresso no IE se tornou irrisório, o que explica a falta de “base” de um número expressivos de alunos ao entrar no curso normal, pois para tal ingresso não era mais necessário muitos conhecimentos prévios sedimentados.

Nenhuma das entrevistadas apresentou repetência, no entanto, Maria de Fátima, aluna da turma de 1973, em suas memórias relata um caso específico: *“Tenho recordação de uma aluna que foi reprovada no primeiro ano em história e largou o normal, mesmo com a lei [5.692/71] facilitando. Ela largou e foi fazer o científico. Mas era um caso raro, uma aluna somente”*<sup>91</sup>.

Quanto as repetências, observadas nas fichas, terem ocorrido somente na 1ª série, e não nas demais séries, pode ter relação com a divisão curricular, visto que, as disciplinas de formação geral eram agrupadas no 1º ano, o que o tornava um ano mais teórico, mais denso e, para alguns, mais difícil. Os outros dois anos, contemplavam principalmente as disciplinas de didática e prática de ensino.

---

<sup>91</sup> Conforme depoimento em 07 de agosto de 2014.



*gostava de Língua Portuguesa, o **Evanildo Bechara**<sup>93</sup> ele era muito severo. O **Vicente** era um bom velhinho, ele já era um senhor, quer dizer eu não tenho a menor ideia do quão ele era velho, naquela época um homem de quarenta anos já era velho né, então, para nós, ele ia de terno, sabe, aquela coisa bem tradicional, bem conservadora, agora o **Evanildo**, aquela coisa da gramática, tive aula, não gostava não, e aquelas professoras da área de educação eram muito chatas, desculpe, didática disso, didática daquilo, de não sei o quê, era chato para caramba, tinha que fazer livro de pano, ábaco, caixa de contagem, eu detestava (Eloiza, aluna da turma de 1967, grifos nossos).*

Eloiza cita os professores Vicente Tapajós de Geografia, Jairo Bezerra de Matemática e Evanildo Bechara de Língua Portuguesa.

Lopes (2014) faz um mapeamento das três categorias distintas de professores que lecionaram no Instituto de Educação, embora a autora aborde de forma mais específica o recorte temporal entre 1950 e 1960, iremos nos apropriar das categorias analisadas em nosso referido período histórico. As três categorias de docentes são: "os notáveis ou inesquecíveis"; a "prata da casa" e as "professoras-assistentes". Evanildo Bechara pertenceria ao grupo dos "notáveis ou inesquecíveis" categorizados como aqueles com maior capital social e/ou cultural (vide Bourdieu) decorrente de seu reconhecimento na rede pública, universidade e demais meios acadêmicos.

Eliane, aluna de 1967, recorda de **Evanildo Bechara** como "*um professor muito formal, com pouca interação com os alunos*". Bechara permaneceu por pouco tempo como docente e também como diretor-geral da instituição, sendo que, em suas recentes entrevistas não menciona sua trajetória dentro do Instituto de Educação (LOPES, 2014). De acordo com essa autora, Bechara atribui grande parte da mudança nos cursos de formação de professores a Lei 5.692/71. Para ele, "a Lei 5.692 [de 1971] provocou uma mudança substancial na educação, em especial no curso de formação de professores. O resultado disso é que a escola [o Instituto] se desmoronou e até hoje não se reergueu" (Bechara Apud Lopes, 2014, p. 268).

Assim como Evanildo Bechara, **Vicente Tapajós** também pertenceria ao grupo dos "notáveis ou inesquecíveis". Esse, dos três grupos, seria o que menos estabeleceu contato com os alunos, ainda assim, os docentes desse grupo costumam ser os mais

---

<sup>93</sup> Evanildo Cavalcante Bechara foi professor catedrático de língua portuguesa do Instituto de Educação e do Colégio Pedro II. Atualmente é professor titular e emérito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, além de membro da Academia Brasileira de Filologia e da Academia Brasileira de Letras. Muito conhecido também pelos livros didáticos que publicou no campo da língua portuguesa e gramática.

citados em entrevistas, justamente porque os alunos se sentem privilegiados por terem estudado com essas figuras públicas.

Já Maria de Fátima, aluna da turma de 1973, ao ser perguntada sobre algum professor marcante, respondeu: “*Sim, de matemática, o **Jairo Bezerra**<sup>94</sup>, catedrático. Ele foi para uma aula de demonstração para o CFPEN. Embora não fosse meu professor ele deu um banho nessa aula de Matemática. Gostava muito da professora **Vera**<sup>95</sup> de Didática, no geral os professores eram bons*” (grifos nossos). O Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), citado pela depoente, foi inaugurado em 1966 e seu término foi em 1976, ou seja, teve duração de dez anos. Esse curso tinha como objetivo “formar, especializar e habilitar professores para o ensino Normal, em matérias pedagógicas e nos moldes dos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (IE/GB, 1965, p.01. Apud Rodrigues, 2010, p.111).

O professor Jairo Bezerra de Matemática foi lembrado de forma positiva pelas ex-alunas Eloiza (1967) e Maria de Fátima (1973), e o professor Evanildo Bechara foi citado por Eloiza e Eliane (ambas alunas de 1967) como um professor mais rígido e distante. No entanto, as mesmas fizeram questão de citar o professor de Língua Portuguesa, por ser referência no campo da educação. Sonia, aluna da turma de 1968, expressou apreço pelas professoras: **Leda** de Literatura Portuguesa, **Adelaide** de Biologia e **Cássia Martins Câmara** de Didática da Matemática. Conforme Lopes (2014), esta última professora pertence ao grupo das “professoras-assistentes”, pois começou a lecionar no Instituto de Educação em 1966 apenas com o título de normalista obtido na Escola Normal Carmela Dutra, sendo convidada pelo professor Manoel Jairo Bezerra, pela falta de professores para suprir todas as disciplinas.

Tereza, aluna da turma de 1973, não recordou especificamente de nenhum professor, mas ressaltou as disciplinas que mais gostava: “*Eu gostava [das disciplinas], mas de uma maneira geral eu odiava Matemática, mas isso enfim, era normal [entre as alunas]. O ensino era bem forte [...], a gente saía muito bem preparado em termos de conhecimentos gerais, agora completamente fora da realidade*”. O que ela quis dizer

---

<sup>94</sup> Manoel Jairo Bezerra graduou-se em matemática pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro e atuou como professor de matemática do Instituto de Educação e do Colégio Pedro II. Além de ter produzido diversos livros didáticos, principalmente, destinados a cursos preparatórios, nas décadas de 1960 e 1970, Bezerra atuou na elaboração de telenovelas e telecursos educativos para a televisão. Mais informações em: MACIEL, Leandro Silvio Katzer Resende. “Manoel Jairo Bezerra: depoimentos em vida”. Zetetiké – FE/Unicamp – v. 20, n. 37 – jan./jun. 2012.

<sup>95</sup> A depoente não soube informar o sobrenome da professora Vera de didática.

com as normalistas saiam do Instituto “completamente fora da realidade”. Tereza responde:

*Porque, pelo menos no meu caso, menina, classe média da Tijuca, que fez estágio num colégio da Tijuca, do município. E quando se forma vai cair dentro de uma favela. Com alunos quase da minha idade, eu tinha dezessete anos, comecei com dezoito, e tinha alunos com dezessete anos na minha turma, estavam repetindo a quarta série pela terceira vez. Então isso, foi um choque. Em termo de preparação teórica acadêmica foi muito bom, mas em termos de realidade, completamente fora (Tereza, aluna da turma de 1973).*

A entrevistada ressalta que ter realizado o estágio / prática de ensino em uma escola municipal localizada no bairro da Tijuca não lhe deu a noção da realidade que iria enfrentar após a conclusão do curso normal, no mercado de trabalho. Somente depois que começou a lecionar em uma escola localizada em uma comunidade, já formada, que começou a perceber para qual tipo de turma e aluno que ia ensinar. Essa fala de Tereza vai ao encontro da narrativa de Maria Lúcia (ex-aluna de 1967 e ex-professora), exposta no capítulo anterior, sobre o sentimento de inadequação ao ingressar no mercado de trabalho.

### **3.4 O exercício do magistério**

Eloiza, após concluir o curso normal em 1967, ingressou automaticamente na rede pública e foi para uma escola no Jardim América, bairro do Rio de Janeiro localizado no km 0 da Rodovia Presidente Dutra. De acordo com a mesma, o direcionamento para as escolas era feito a partir das notas das alunas. Dependendo da pontuação os alunos podiam escolher dentre algumas escolas.

*Olha eu não era mal classificada não, no resultado, era mediana, mas eu tinha uma coisa de não querer determinados bairros da central, Leopoldina era melhor, e tem uma coisa: Jardim América era um bairro novo que estava começando a partir de uma remoção de comunidade, o Jardim América foi ocupado inicialmente, é... por uma comunidade transferida. Eu me sentia lá como numa cidade do interior. Foi bom, adorei trabalhar lá, foi muito legal, era longe para caramba, eu não tinha carro, essa coisa toda. Mas foi agradável, as famílias eram ótimas, a convivência com os alunos era muito boa (Eloiza, aluna da turma de 1967).*

Segundo ela, após se formar em Psicologia sentiu a necessidade de realizar também a graduação em Pedagogia, pois como supervisora, lidava com professores do segundo segmento do fundamental que tinham Licenciatura, e eles pensavam “ah, é a

professorinha, a professorinha de primeira a quarta que está fazendo a coordenação pedagógica”<sup>96</sup>, então foi um pouco em função disso que decidiu cursar Pedagogia.

Posteriormente fez concurso para o Estado e foi dar aula no Carmela Dutra, onde lecionou por seis anos. Ela comparou a Escola Carmela Dutra ao Instituto de Educação:

*O Carmela era uma escola diferente do Instituto de Educação, sabe? Dentro funcionava um núcleo do SEPE<sup>97</sup>, do sindicato dos professores, então tinha um engajamento político legal, que me agradava muito. Eu dava aula à noite, que era muito bom, tinha muito aluno adulto, mães e filhas que iam estudar juntas, moças que trabalhavam no comércio de Madureira. Agora encontrei em termos de ensino, tantos anos depois, encontrei uma estrutura muito parecida com aquele formato. O curso normal é o que tem de retrógrado na educação, é loucura, sabe? Aquelas meninas lá totalmente despreparadas para trabalhar com os alunos, aprendendo a fazer os mesmos livros de pano, o mesmo ábaco, a mesma... Pelo amor de Deus, né? Elas eram outras, os alunos eram outros, os alunos delas seriam outros (Eloiza, aluna da turma de 1967).*

Cabe destacar que a Escola Normal Carmela Dutra, a qual Eloiza se refere, foi criada em 1949, localizada no bairro de Madureira da cidade do Rio de Janeiro. No início dos anos de 1960 foram inauguradas as demais escolas normais: Sara Kubitschek em Campo Grande, Júlia Kubitschek no Centro, Heitor Lira na Penha e Inácio Azevedo Amaral na Lagoa. (Schaeffel, 1999. Apud Lopes, 2006). Isso significa dizer que nos anos de 1970, o Instituto já não era mais a única instituição pública formadora de professores para o magistério primário na cidade do Rio de Janeiro. Emergindo essas Escolas como mercado de trabalho para os professores, como no caso de Eloiza.

No depoimento percebemos que, na percepção de Eloiza, mesmo com o passar dos anos, ao comparar a escola normal Carmela Dutra da década de 1980 e o Instituto de Educação da época em que foi aluna, na década de 1960, entende que a forma de ensino e os instrumentos utilizados em sala de aula eram muito semelhantes. Mas a preocupação de Eloiza estava no fato de que, as alunas do curso normal da década de 1980 encontrariam em seu exercício profissional outros alunos, por isso a preparação dessas normalistas para o magistério deveria ter sido atualizada, ao invés de se manter o mesmo formato da década de 1960.

---

<sup>96</sup> Conforme depoimento em 04 de agosto de 2014.

<sup>97</sup> Sindicato Estadual dos Professores de Educação do Rio de Janeiro.

Entretanto, para a entrevistada, as normalistas do Carmela Dutra, aproximadamente da década de 1980, não apresentavam o mesmo “capital cultural” (vide Bourdieu, 2000) e as mesmas características de sua época como normalista da década de 1960 do Instituto de Educação. Será que no IE, também não estaria ocorrendo a mesma perpetuação de práticas pedagógicas?

No que concerne ao IE, Maria de Fátima depois da Lei 5.692/71, ao retornar a instituição como professora primária em 1976, três anos após a conclusão do curso normal relembra que *“foi difícil, mas encantador”* e afirma que em sua época de docente existia um Centro de Estudos apenas para algumas professoras e que foi de grande auxílio: *“nós tínhamos orientação para trabalhar o currículo por atividades. Não eram todas as professoras, só algumas, houve Centro de Estudos no Instituto, havia colaboração. Eu ainda peguei a época do salto alto”*<sup>98</sup>.

Após essa fala de Maria de Fátima, questionei porque o Centro de Estudos eram direcionados somente para algumas professoras e não todas, ela respondeu que a coordenação pedagógica do Primário era separada da do curso Normal, e nesse período, destinava-se somente as docentes do antigo Primário. A mesma permaneceu alguns anos como professora do primário, sendo transferida para trabalhar como professora do curso normal em 1985.

Eliane, após a experiência de quase um ano na rede estadual de ensino, decidiu não seguir a carreira de magistério e ingressou em uma carreira totalmente diferente - a de medicina. Das cinco ex-alunas entrevistadas, foi a única que “abandonou” a profissão docente.

Após a conclusão do curso normal, no que tange ao ensino superior, segundo as entrevistadas, existia um interesse dos/as normalistas em dar continuidade aos estudos. Segundo Eloiza, aluna da turma de 1967, a maioria tinha interesse em seguir a carreira de professores, havia uma *“coisa de missão”* de levar cultura e saber para as crianças, e também tinham aquelas que expressavam vontade de trabalhar como professora pelo menos até escolher uma outra carreira. Para Eliane, aluna de 1967, as alunas conversavam sobre a necessidade de fazer uma faculdade, mas a ideia era seguir no magistério por algum tempo, pois a maior parte da turma pensava em carreiras que não tinham correlação com a docência.

---

<sup>98</sup> Conforme depoimento em 07 de agosto de 2014.

Para Sonia, aluna da turma de 1968, a maioria dos alunos de sua turma demonstrava interesse em cursar o ensino superior, e enxergavam a carreira no magistério como provisória:

*Na minha turma, nas minhas relações, todo mundo olhava a carreira no magistério primário como uma forma de você ganhar algum dinheiro, se tornar independente, mas seria alguma coisa provisória, todas nós, do meu grupo, pensávamos em continuar os estudos. Algumas em áreas mais prestigiadas até, eu tive colegas que tentaram, fizeram engenharia, fizeram direito, medicina, mas essas sempre faziam junto com o normal o curso científico, para ter mais base. Mas mesmo as colegas que não iam para essas áreas, iam para psicologia, iam para o magistério secundário como eu fui, como o meu colega que foi para letras. **Todas nós víamos o magistério primário não como uma coisa definitiva**, alguma coisa assim que a gente, tá ali, ia sair formado, não precisava fazer concurso nenhum, já saía dali escolhia escola, era nomeado, já saía ganhando um dinheirinho, com dezoito anos você já ter o seu dinheiro (Sonia, aluna da turma de 1968, grifos nossos).*

Nessa passagem, percebe-se que a questão da garantia de um emprego público após a conclusão do curso normal era um atrativo e uma segurança, até mesmo para subsidiar os planos profissionais futuros. Sonia (1968) chegou até a questionar sua vocação para o magistério:

*O fato é que eu me formei em 1968 achando aquela escola o máximo do conservadorismo. Já estava pondo em dúvida a minha entre aspas “vocação”, talvez eu quisesse ser professora, mas não de criança. Daí eu fui [para a graduação], entrei direto, entrei naquele mesmo ano no curso de história do Ifcs [UFRJ]. Foi aí então que a coisa [dúvida] ficou pior, porque o curso de História é muito politizado, pessoal de Ciência Sociais, a gente era visto assim como uma ave rara. Normalista, ex-normalista, professora primária, pegando fogo a época da ditadura militar, os alunos fazendo aquelas manifestações, ações, assembleias, e a gente [professoras primárias] tinha que sair cedo, com a marmita na mão, com as provinhas dos alunos, várias vezes revistaram minha bolsa na porta da faculdade, a polícia mesmo, diziam que lá era um antro de subversivos, “então o que você tem nessa bolsa? O trabalho dos alu... deixa eu ver!” Puxavam a minha bolsa, as provas dos alunos caíam no chão, caderninho de aluno no chão, marmita, eu não tinha nada mais a ver com aquilo. Cada vez mais eu achava que o magistério da escola primária não era a minha. Então dois anos depois eu me exonerei (Sonia, aluna da turma de 1968).*

A partir dessa fala de Sonia, percebemos claramente que, apesar de ter desejado tantos anos estudar no Instituto, ao concluir o curso Normal não sentia-se com segurança no exercício do magistério, muito menos no voltado para o primário. Parece que o anseio das jovens era pelo *status* de serem alunas do Instituto e também de usufruir do bom

sistema de ensino que existia na instituição, principalmente antes do advento da Lei 5.692/71.

Maria de Fátima, aluna de 1973, também afirma que havia intenção do grupo em cursar o ensino superior. No convívio com as colegas de classe percebia que a maioria realizava cursinho para o vestibular e existiam algumas que queriam outras carreiras.

A partir das falas das depoentes relacionadas ao mercado de trabalho e escolha profissional, é possível perceber que todas as depoentes viam o magistério primário como algo provisório. Tanto as alunas que cursaram o normal antes da Lei 5.692/71 quanto as que cursaram após a Lei, se referem ao magistério primário como temporário.

Almeida (1998) afirma ser recorrente essa visão do magistério primário apenas como “ponto de partida”:

logo depois de terem ocupado em definitivo o magistério primário, as mulheres conseguiram acesso ao secundário e puderam frequentar as universidades, e, paulatinamente, foram dirigindo-se para outras profissões. O magistério primário representou o ponto de partida e o que foi possível no momento histórico vivido (p.75).

A única entrevistada que lecionou para o magistério primário foi Maria de Fátima, que trabalhou como professora primária no IE de 1976 a 1984, posteriormente, começou a dar aula para o curso normal e depois passou a desenvolver outras atividades dentro do IE. As demais se dedicaram a outro segmento: Gloria, Sonia e Tereza foram para o magistério secundário, Eloiza para o curso normal e Eliane seguiu a carreira médica.

### **3.5 Uma questão de gênero: a predominância do sexo feminino**

*As escolas normais se enchem de moças. A princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, os uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras.*

Guaracira Lopes Louro (2013, p.454)

De acordo com Louro (2013), é fato que historicamente a entrada das mulheres no espaço de trabalho do magistério se deu associada a “características tidas como

“tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação.” (p.450). Se no início do século XX, essas características estavam postas à figura da professora primária, para Glória, ainda nos anos de 1960 essa realidade persistia “*A minha geração de mulheres [1960] foi marcada por poucas oportunidades de escolhas profissionais. Para a maioria delas, o casamento e a maternidade representavam um ideal de vida*” (Glória, ex-professora do IE). Nessa perspectiva, a carreira do magistério ainda era marcada dessa forma, conforme abaixo:

*O magistério era a profissão que a sociedade da época [década de 1950-60] conhecia como apropriada e possível para moças. [...] Eu não imaginava ter outra profissão no futuro. O caminho para a realização do sonho era ingressar no Curso Normal e assim, vencendo um disputadíssimo vestibular, dei início a minha formação pedagógica, na década de 1960 (Glória, ex-professora do IE).*

Conforme Pinsky (2014), o mercado de trabalho, entre os anos de 1954 e 1964, excluía muitas mulheres, mesmo as qualificadas profissionalmente. Porém, a participação feminina em algumas profissões como de enfermeira e de professora, aumentava ao longo do tempo. Dessa forma, às mulheres se integravam na “atividade produtiva nacional”.

Porém, a evolução do emprego feminino foi sem dúvida um dos fatores de maior influência no conjunto das transformações por que passaram as relações homem-mulher e os significados do gênero nessa época. O aumento da participação feminina nos serviços de consumo coletivo (enfermagem, medicina, magistério, funcionalismo burocrático etc.), que se dá de forma crescente, sobretudo a partir dos anos 1950 (embora, proporcionalmente, seja pequena). Representa a medida mais importante da integração das mulheres na atividade produtiva nacional (p.176).

No que nos interessa, a profissão de professora primária tendo em vista o *lócus* de formação desse contingente de profissionais "historicamente, as escolas normais, a partir de sua constituição, formaram mais professoras do que professores, para o então ensino primário" (BONATO, 2002, p.165). Apesar das modificações a predominância do sexo feminino nos cursos normais continuou ao longo dos anos e "se em determinados momentos havia mais mulheres matriculadas do que homens, em outros havia só mulheres por força da legislação vigente" (p.163). Isso ocorreu no Instituto de Educação, em que houve momentos que o curso normal destinava-se a alunos do sexo feminino e masculino e em outros apenas ao feminino. Podemos estabelecer cinco intervalos temporais referentes ao gênero no IE:

- a) 1880 até 1901- misto. Conforme “o decreto nº 407 de 17 de maio de 1890 aprovou o Regulamento para a Escola Normal da Capital Federal da República [...] de acordo com seu art. 2 oferecia um ensino "gratuito, integral e destinado **a ambos os sexos**" (BONATO, 2002, p.182, grifo nosso).
- b) 1901 até 1907 - apenas moças (6 anos só com meninas). "Em 1901 caracterizava-se o magistério primário como profissão feminina, por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal **exclusivamente às moças**” (ACCÁCIO, s/d, p.7, grifo nosso). Sobre a restrição da matrícula para alunos do sexo masculino: "em 19 de dezembro de 1901, na administração municipal de Joaquim Xavier da Silveira Junior, é publicado o decreto nº844, que, entre suas inovações, estipulava que: ‘e) somente às moças era permitida a matrícula na Escola Normal’, disposição que durou até 1907" (BONATO, 2002, p.183).
- c) 1907 até 1942 – misto. A disposição de só mulheres se matricularem na Escola Normal foi revogada pelo decreto nº 1.122 de 21 de junho de 1907. A presença dos rapazes aumentou consideravelmente após a revogação desse decreto (BONATO, 2002).
- d) 1943 até 1961 - apenas moças (período de 18 anos só com meninas). De acordo com o artigo terceiro do Regimento de 1943: "O Instituto de Educação funcionará sob a forma de externato, **limitado ao sexo feminino**" (Instituto de Educação 1945, p.74, grifo nosso).
- e) Após 1961 – misto. Com o advento da LDBEN, o curso normal voltou a ser destinado a alunos de ambos os sexos. Segundo Silva (2010), “O decreto-lei 7.941, de 25 de março de 1943, que limitou ao sexo feminino o acesso a cursos de formação de professores primários, só foi revogado com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1961” (p.80).

Da cronologia apresentada, cabe ressaltar que, quando começaram a ser criadas no século XIX no Brasil, as escolas normais foram abertas para ambos os sexos, “embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes deveriam estudar em classes separadas, preferencialmente em turnos ou até escolas diferentes” (LOURO, 2013, p.448).

Cabe chamar atenção que para Scott, na perspectiva da discussão de gênero, “A designação de mulheres “trabalhadoras” como uma categoria separada de “trabalhadores” criou novas percepções sociais do que significava ser mulher” (Scott, 2011, p.85). Aqui estamos tratando da professora primária - trabalhadora, ou seja, de um segmento profissional específico majoritariamente feminino. Neste sentido, quanto ao gênero predominante na década de 1970 no Instituto de Educação, que é o foco da nossa investigação, percebemos a partir das 150 fichas analisadas, que apenas em 3 fichas constavam alunos do sexo masculino. Ao analisar especificamente essas três fichas, temos alunos com trajetórias distintas:

a) Aluno do sexo masculino nº 1: Coursou o ginásio no Instituto de Educação de 1965 a 1968. Ingressou no curso normal com 16 anos e foi normalista no período de 1969 a 1971. Nessa ficha, consta a seguinte portaria, referente ao comportamento do mesmo durante o ginásio:

Portaria nº 3/66-G, de 11 de maio de 1966. O diretor do curso ginásial do Instituto de Educação no uso de suas atribuições que lhe confere o disposto na alínea “D” 8º regimento baixado com o decreto “N” nº 381, de 2 de abril de 1965. Resolve: Suspender por 1(hum) dia, o aluno \_\_\_\_, da turma \_\_\_\_, por ter-se comportado de maneira inconveniente em relação às suas colegas em sala de aula.  
(Carimbado e assinado pelo diretor professor José Teixeira D’Assumpção. Com o ciente do responsável – nome da mãe).

A partir dessa portaria podemos perceber que existiam regras de comportamento entre os meninos e as meninas, no entanto, a ficha não informa o que seria esse “ter-se comportado de maneira inconveniente em relação às suas colegas em sala de aula”, contudo, nos faz refletir em como poderia ser difícil para os (poucos) rapazes conviverem em meio a tantas meninas.

b) Aluno do sexo masculino nº 2: Coursou o ginásio no Colégio Pedro II. Ingressou no curso normal com 18 anos e foi normalista no período de 1972 a 1975, após a Lei 5.692/71 e concluiu no ano da fusão do Estado da Guanabara com o Rio de Janeiro. Esse aluno foi reprovado na 1ª série do curso normal, na disciplina Português e Literatura, tendo que refazer a 1ª série no ano de 1973.

c) Aluno do sexo masculino nº 3: Cursou o ginásio na Escola Municipal Martin Luther King. Ingressou no curso normal com 16 anos e foi normalista no período de 1977 a 1979, assim na vigência da Lei 5.692/71.

Cada um dos três alunos ingressaram e concluíram o curso normal em momentos diferentes, o primeiro na vigência da Lei 4.024/61 com trajetória escolar de sete anos dentro do IE. O segundo, oriundo do Colégio Pedro II, ingressou no IE com 18 anos, mais velho que os demais rapazes, e apresentou repetência na 1ª série, no início da vigência da Lei 5.692/71. E o terceiro, oriundo de escola pública, realizou o curso normal em um período posterior aos outros dois, no final da década de 1970.

Os relatos das depoentes nos demonstram que, o feminino predominou no curso normal do Instituto, tanto antes quanto depois da Lei 5.692/71. Nas turmas de quatro, das cinco alunas entrevistadas: Eloiza (aluna de 1967), Eliane (aluna de 1967), Maria de Fátima (aluna de 1973) e Tereza (aluna de 1973), não existia nenhum aluno do sexo masculino. Segundo Eloiza: “[na minha turma havia] só meninas, eu não gostava nem um pouco disso, embora a turma fosse agradável [...] não tinha o gostoso de conviver com o sexo oposto em um momento de muita curiosidade, isso tinha que se resolver fora da escola”. Eliane também compartilha de resposta semelhante: “A minha turma era só de meninas. Na minha época, haviam poucas turmas com algum menino”. Tereza (aluna de 1973) relata que lembra de poucos meninos no curso normal no período em que estudou: “Minha turma era só de meninas, eu acho que no normal inteiro só haviam três rapazes. Em 1973, quando me formei, que me lembre uns três”. Maria de Fátima (aluna de 1973), nos revela que preferia a turma só de meninas:

*A minha turma original não tinha nenhum menino, contudo no terceiro ano houve uma reorganização para a disciplina de didática geral, que eram quatro tempos, as turmas se reorganizaram. Pois haviam algumas alunas que trabalhavam para o Estado (opcionalmente) e outras, como eu, que ainda não. Em razão disso, nessa turma havia rapazes. Eles dividiram, as alunas que trabalhavam ficaram em uma turma, e as que não trabalhavam ficaram em outra. Pois as que trabalhavam tinham uma carga horária de didática diferenciada. Confesso que preferia a turma só de menina, tinha mais liberdade. Por outro lado, havia a situação efervescente de observar os alunos de outra turma (Maria de Fátima, aluna da turma de 1973).*

Essa curiosidade e efervescência em relação ao sexo oposto, sinalizadas pelas depoentes, também corresponde com a faixa etária e o momento que estavam

vivenciando, além de estarem dentro de um espaço majoritariamente feminino. A única que teve um aluno do sexo masculino em turma foi Sonia, a mesma afirma que existia apenas um menino em sua turma, que cursou o normal de 1966 a 1968.

O gênero merece destaque por também estabelecer relação com o currículo, para Silva (2009a), as perspectivas críticas sobre currículo, ao longo do tempo, atribuíram mais importância ao conceito de classe social (em detrimento das questões de gênero e raça), e por isso, passaram a ser interrogadas quanto a relevância do papel do gênero<sup>99</sup> na produção e reprodução da desigualdade.

A desigualdade entre homens e mulheres vai além dos recursos materiais e simbólicos da sociedade, desdobra-se no âmbito da educação e do currículo, principalmente (e inicialmente) no que diz respeito as questões de acesso:

[...] o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedada às mulheres (SILVA, 2009a, p.92).

O autor atribui aos estereótipos associados ao gênero como responsáveis por definir certas profissões ou currículos considerados "inferiores" para as mulheres. Ao conceituar ou padronizar o sexo feminino como capaz ou incapaz de efetuar alguma função, traz reflexos na elaboração do currículo e na crença de que as mulheres são mais aptas a determinadas profissões. Para o autor, o currículo educacional reproduz os valores e estereótipos impostos pela sociedade, não é possível desassociar o sistema educacional dos valores sociais: "o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero (p.97).

Ainda nesta perspectiva relacional de gênero, se faz imponente destacar a faixa etária alunado.

---

<sup>99</sup> Silva (2009a) refere-se a gênero como: "aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual" (p.91).

### 3.5.1 A faixa etária do alunado

Quanto a faixa etária, percebemos antes do advento da Lei 5.692/71, a maioria dos alunos iniciava o curso normal com a idade entre 15 e 18 anos, e a minoria com a idade superior aos 18 anos.

**Quadro 25:** Faixa Etária

Antes de 1971		Entre 1972 e 1975		De 1976 a 1982	
de 15 a 18	maior de 18	de 15 a 18	maior de 18	de 15 a 18	maior de 18
44	6	47	3	43	7
88%	12%	94%	6%	86%	14%

Quadro elaborado pela autora.

Dentre os três “blocos de tempo”, observamos que o recorte de 1976 a 1982 é o que apresenta o maior número de alunos que iniciou o curso normal no IE com idade acima dos 18 anos. A esse respeito, destacamos três fichas que tiveram destaque quanto a faixa etária no período por apresentarem idades elevadas, comparando com a maioria analisada nas fichas:

- a) Ficha nº 009: a aluna estudou no curso normal no período de 1976 a 1978. Realizou o curso ginásial na Escola Municipal Baronesa de Saavedra, e ingressou no curso normal com 42 anos, nascimento datado de 1934. Sendo esta a idade mais elevada de ingresso no curso normal, dentro do espectro das 150 fichas consultadas. A ficha apresenta a certidão de casamento, com um aeroviário, e além disso, consta que a aluna exercia a profissão de doméstica.
- b) Ficha nº 022: outra aluna que também ingressou no normal com 42 anos e estudou no mesmo período da anterior: entre 1976 a 1978. Cursou o ginásio no Colégio da Companhia de Santa Teresa de Jesus. Sua ficha apresenta certidão de casamento com um desenhista.
- c) Ficha nº 092: Ingressou no curso normal com 41 anos e estudou no período de 1975 a 1978, realizou o ginásio na Escola Orsina da Fonseca. Obteve reprovação na 1ª série, cursando-a nos anos de 1975 e 1976. E sua ficha apresenta a seguinte observação: “Isenta da educação física – decreto nº 69.450 de 01/11/1971. Trabalha de 10h às 16h – 6 horas por dia na Escola Panamá”.

Dentre as 150 fichas, encontramos 3 com a isenção de educação física por conta do decreto 69.450/71<sup>100</sup>, esse decreto dispensava das aulas de educação física os alunos que trabalhavam durante o dia, com carga horária igual ou superior a 6 horas. Nas respectivas fichas contém a carga horária e local de trabalho.

A partir das fichas destacadas quanto a idade elevada, observamos que as três alunas com idade acima de 40 anos ingressaram a partir de 1975. Nas fichas dos alunos que iniciaram o curso normal antes de 1971 a idade máxima de ingresso encontrada foi de 25 anos. Enquanto, essas três apresentam uma diferença muito grande de idade em relação as demais.

Isso corresponde ao fato que, antes da Lei 5.692/71 a idade permitida no curso normal era de 15 a 25 anos, após a Lei retiraram a idade máxima de 25, justificando o aparecimento dessas alunas com faixa etária superior a 40 anos. A Lei 5.692/71 coloca apenas como idade mínima de 7 anos para o ingresso no ensino de 1º grau e que o mesmo deve durar oito anos, não especificando nenhuma idade máxima para o término do 2º grau e habilitação específica.

### 3.5.2 A nacionalidade dos/as alunos/as

#### **Quadro 26:** Nacionalidade

Brasileira	Outra
145	5

Quadro elaborado pela autora.

Dentre as 150 fichas, 5 contém a nacionalidade de Portugal, cabe o destaque para essas fichas, por se tratar de alunas de outra nacionalidade. Dentre elas, a maioria estudou no IE antes do advento da Lei 5.692/71, conforme dados abaixo:

- 1) Ficha 118: Aluna oriunda de Póvoa d'Agrações – Portugal, ingressou no IE com 19 anos e estudou no período de 1968 a 1970, no Brasil morava no bairro de Encantado.
- 2) Ficha 002: Aluna nasceu em Algodres – Portugal, ingressou com 19 anos e estudou no período de 1969 a 1971, no Brasil morava na Praça da Bandeira e antes de entrar para o curso normal do IE estudava no Colégio Estadual Antonio Prado Júnior.

---

100 O Decreto 69.450 de 1971 faz referência ao artigo 22 da Lei 4.024/61: “Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (Brasil, 1961); e também com a alínea c do artigo 40 da Lei 5.540/68: “c) estimularão as atividades de educação física e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais” (Brasil, 1968).

- 3) Ficha 100: Aluna de Vila da Povoá de Varzim – Portugal, ingressou com 16 anos e realizou o curso normal de 1969 a 1971, no Brasil residia no bairro de São Cristóvão e estudou no Colégio Estadual Olavo Bilac antes de ingressar no IE.
- 4) Ficha 124: Oriunda de Portugal, ingressou no IE com 16 anos e estudou de 1969 a 1971, morava no bairro do Santo Cristo, e antes do curso normal estudou no Colégio Estadual José Bonifácio.
- 5) Ficha 140: Aluna de Baião – Portugal, ingressou com 17 anos e estudou de 1971 a 1973, no Brasil morava no bairro Tijuca, e antes de entrar para o IE estudava no Ginásio Feminino do Instituto La Fayette.

Das cinco alunas oriundas de Portugal, apenas uma estudou no Instituto de Educação após 1971, as demais estudaram entre 1968 e 1971. A respeito da questão da nacionalidade podemos refletir que as alunas que não eram brasileiras (durante o período pesquisado) vieram de Portugal por causa do idioma e a facilidade de comunicação.

Trouxemos as alunas de outra nacionalidade para a discussão de gênero, pois dentro do período pesquisado, as cinco fichas de discentes estrangeiros eram todas somente de mulheres, o que também é um dado relevante.

### **3.6 Perfil sócio econômico dos/as alunos/as: antes e depois**

Nessa seção iremos abordar os locais de moradia dos/as alunos/as, a relação candidato vaga para ingressar no curso normal e a modificação do critério de carência no processo seletivo. Esses três elementos podem nos auxiliar nessa análise do perfil sócio econômico do alunado antes e depois da Lei 5.692/71.

Na busca de tentar compreender o contexto social e econômico dos alunos do Instituto de Educação, consultamos nas fichas de ex-alunos o campo da residência (moradia) Contamos também com as falas das ex-alunas sobre como era o perfil sócio econômico da turma em que elas estudaram, e delas mesmas.

### 3.6.1 Local de moradia

**Quadro 27:** Residência<sup>101</sup>

XXXX	Antes de 1971	(%)	Entre 1972 e 1975	(%)	De 1976 a 1982	(%)
Zona Norte	42	84%	42	84%	36	72%
Zona Sul	2	4%	2	4%	7	14%
Zona Oeste	3	6%	2	4%	1	2%
Centro	3	6%	4	8%	1	2%
Observação	4 se mudaram		3 se mudaram		3 se mudaram 5 não preencheram	

Quadro elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, percebemos que das 50 fichas do bloco de 1976 a 1982, tiveram 5 que não foram preenchidas no campo da residência. A falta de comparência é uma importante pista, pois a ausência é também um elemento para o pesquisador. Devemos nos questionar se não houve o preenchimento por falta de organização, ou porque os responsáveis não informaram a moradia.

Percebemos um número elevado de fichas que apresentam como moradia bairros na Zona Norte. Conforme Apêndice E, no primeiro bloco, das 50 fichas de alunos que concluíram o curso normal até 1971, os bairros predominantes são: Tijuca com 9 fichas, e Grajaú com 8. No grupo dos 50 alunos de 1972 a 1975, a predominância também é o bairro Tijuca com 16 fichas, seguido de Rio Comprido e São Cristóvão, com 3 cada bairro. No bloco de 1976 a 1982, novamente predomina o bairro Tijuca com 11 fichas, em seguida, Méier com 4 fichas e Copacabana, também com 4.

A prevalência de alunos que moravam na Tijuca e adjacências se justifica, principalmente, pela proximidade ao Instituto de Educação, pois como nessa época já existiam as demais escolas normais em outras localidades<sup>102</sup>, possibilitava aos alunos a escolha por instituições mais próximas de suas moradias. Sonia (turma de 1968) relata isso em seu depoimento:

*as meninas eram todas dali. Era Estácio, era Rio Comprido, era Tijuca, Grajaú, Vila Isabel, muita gente do Méier, tinha algumas mais afastadas, mas quem morava naqueles subúrbios mais da Central, tipo Engenho de Dentro, Piedade e tal, ia para o Carmela Dutra, não*

<sup>101</sup> A listagem completa das moradias dos ex-alunos na época em que estudaram no Instituto de Educação se encontra no Apêndice E.

<sup>102</sup> Relembrando que, “a partir de 1950, o Instituto não era mais a única instituição pública destinada a formar professores na cidade, tendo em vista a criação da Escola Normal Carmela Dutra no bairro de Madureira, subúrbio do Rio. No início dos anos 1960, a demanda pelas escolas normais cresce ainda mais e surgem novas instituições: Escola Normal Julia Hubitschek, Escola Normal Sara Hubitschek, Escola Normal Heitor Lira e Escola Normal Inácio Azevedo Amaral” (LOPES, 2014, p. 262-263).

*ia para o Instituto, entendeu? Dava preferência ao Carmela que era uma escola muito prestigiada, e [no Instituto de Educação] pouca gente da zona sul, muito pouco* (Sonia, aluna da turma de 1968).

Em relação as entrevistadas, todas moravam no bairro da Tijuca, segundo Eloiza (turma de 1967) “*Naquela época [1965-1967] a turma era dividida por moradia, então a minha turma era toda da Tijuca*”. Tereza (turma de 1973) ao ser questionada quando a moradia relatou: “*Morava na rua Mariz e Barros, a mesma rua do Instituto, eu era vizinha do Instituto, eu ouvia o sinal tocar lá de casa. Aí eu saía correndo*”.

Ao perguntarmos as depoentes sobre o perfil sócio econômico das colegas de classe, Eliane (1967) respondeu que “*Eram alunas de **classe média**, algumas mais abastadas, mas era um turma homogênea economicamente*” (grifo nosso). Eloiza (também de 1967) respondeu:

*Era um perfil **predominante classe média**, eu era na realidade uma das mais pobrezinhas da turma no sentido de que a família se esforçava muito para ter aquele uniforme bonitinho, mas sempre o dinheiro muito contadinho, não dava para lanchar sempre na escola era uma coisa de priorizar a compra dos livros, mas, uma coisa muito assim sabe, blusa rasgadinha, costura a blusa, nesse tipo. Mas pode-se considerar classe média. **Na turma haviam as nuances desde uma classe média baixa como a minha, até uma classe média um pouco mais abastada**. As minhas colegas faziam socialmente coisas que eu não podia fazer, viagens, a própria coisa de fim de semana, cinema todo final de semana que eu não tinha condições, era... havia umas oscilações assim* (Eloiza, aluna da turma de 1967, grifos nossos).

No depoimento de Eloiza, percebemos que havia algumas alunas de classe média baixa, como ela mesma se categoriza. No entanto, nesse período, é nítida uma predominância de alunos de classe média e oriundos de locais de moradia próximos.

Sonia, turma de 1968, inicialmente residia no Engenho de Dentro, após alguns anos, na época do ginásio passou a morar com a avó no Rio Comprido, e durante o curso normal se mudou para a Tijuca. Quanto a sua turma: “*majoritariamente era classe média, não vou dizer que fosse uma classe média alta, mas era uma classe média. A maioria das meninas morava em bairros mais ou menos próximos, Tijuca, Grajaú, Méier, apesar de ter algumas que moravam no subúrbio*” (Sonia, aluna de 1968).

Quanto a Tereza (1973), sua turma era bastante heterogênea:

*Olha tinha de tudo. Tinha gente que morava na zona sul e tinha grana e tinha gente que morava super longe então era muito misturado, quer dizer, morava longe e não tinha dinheiro e tinha gente que morava longe e tinha dinheiro também. Então era muito misturado* (Tereza, turma de 1973).

Maria de Fátima, que concluiu o curso normal no mesmo ano que Tereza, relata que em sua turma as alunas eram de: “*classe média em geral. No meu grupo tinha diferenciação, tinha filha de dentista e tinha desde filha de doutor a filha de costureiro. Não era classe média alta. A classe média alta já tinha ido embora*” (grifos nossos). Maria de Fátima alega que em 1973 as alunas consideradas de classe média alta já não frequentavam mais o curso normal do Instituto de Educação, já tinham “ido embora”. Ainda sobre essa temática, Maria de Fátima completou:

*Em 1973, houve uma entrevista realizada com alunas durante a segunda e terceira série na coordenação, pois estavam fazendo uma pesquisa sobre as professorandas. Perguntou a elas sobre a questão salarial, uma da segunda série respondeu que isso não era relevante, sendo mais importante ser professora, e a outra, da terceira série, disse que era importante sim, que se preocupavam com o salário. Então a diretora Niobe Marques<sup>103</sup> falou para a entrevistadora que a aluna da segunda série não tinha essa preocupação, pois era nova e menos experiente, conseqüentemente a da terceira já tinha uma noção do desafio do magistério. Quando houve comentários sobre os salários das professoras recém formadas, a entrevistadora<sup>104</sup> disse que o motorista do pai dela ganhava mais do que essa quantia (Maria de Fátima, aluna de 1973).*

A partir dessa fala podemos tecer algumas considerações do curso normal no período posterior a Lei 5.692/71. Primeiro, cabe ressaltar a existência de uma entrevista para uma rede de televisão no IE sobre as professorandas nesse período. Por que estava ocorrendo essa pesquisa? Cabe esse questionamento, pois se uma emissora de televisão demonstrou o interesse em fazer uma matéria sobre as normalistas do Instituto de Educação no ano de 1973, é um dado relevante. Por que a depoente Maria de Fátima achou importante mencionar isso na entrevista? Outro ponto importante é a opinião da então diretora Níobe Marques, ao relatar que a razão para a aluna responder que o salário tinha importância era devido a estar cursando a terceira série (último ano) e por isso já ter uma vivência maior no magistério. Será que existia essa diferença da segunda para a terceira série do curso normal? Na última série elas já tinham maturidade em relação aos desafios do magistério? Além disso, cabe um olhar crítico sobre o comentário da entrevistadora de TV que, ao saber do salário das professoras recém-

<sup>103</sup> Níobe Marques Costa estudou no Instituto a partir do 4º ano do primário, e se formou no curso normal em 1950. Em 1966 foi aprovada como professora catedrática de canto orfeônico, e de 1968 a 1974 dirigiu o Curso Normal.

<sup>104</sup> A depoente Maria de Fátima preferiu não divulgar o nome da entrevistadora, que pertencia a uma rede de televisão.

formadas, informou que “o motorista do pai dela ganhava mais do que essa quantia”, o que nos demonstra a situação de desprestígio que se encontrava a profissão docente já naquele momento.

A partir das leituras de Nóvoa (1991) percebemos que essa “crise do magistério” não é brasileira, nem carioca, que não ocorreu somente no Instituto de Educação, pois se trata de uma crise mundial. O autor nos demonstra que mesmo em Portugal, na Europa, sobretudo nos anos de 1970 houve um certo desprestígio dessas funções do magistério.

Almeida (1998) corrobora com as colocações de Nóvoa<sup>105</sup>: “a categoria profissional, a professora como pessoa e a própria relação pedagógica sofreram, concomitantemente, no plano objetivo, uma efetiva desvalorização profissional e um processo de desqualificação que, ainda nos tempos atuais, não dá mostras de reversibilidade” (p.20). Ambos sinalizam que os efeitos do período da década de 1970 que intensificaram o quadro de “desqualificação” do magistério e da categoria profissional, refletem até os dias atuais.

Glória, uma das entrevistadas, traz sua percepção sobre esse processo de desvalorização do profissional:

*o que assistimos ao longo dos anos é um processo de desvalorização do profissional da educação, que passa não só pela queda do interesse pela atividade como também pelo aviltamento salarial [...] mas o que vemos de concreto são professores desmotivados, currículos inadequados, desinteresse e evasão escolar, o que se reflete nos baixos índices que a educação brasileira apresenta”* (Glória, ex-professora do IE).

### 3.6.2 Relação candidato/vaga

A entrevistada Eliane, aluna da turma de 1967, relatou que em seu período de estudante percebeu uma grande quantidade de alunos no curso normal em comparação com o curso ginásial. Eliane realizou o curso ginásial de 1961 a 1964 e, nessa época, só existiam duas turmas de 35 alunos, ou seja, um total de 70 alunos por ano em todo o ginásio. Ela permaneceu por quatro anos no curso ginásial, então, como não houve alteração nesse número e o curso ginásial só funcionava no turno da manhã, durante os anos em que Eliane realizou o seu curso ginásial, tiveram apenas 280 alunos: “*por isso que no ginásio formávamos um grupo tão unido e todos se conheciam, porque éramos poucas*” (Eliane, aluna da turma de 1967).

---

<sup>105</sup> Jane Soares de Almeida foi orientanda de doutorado de Antônio Nóvoa em Portugal.

Ao realizar o curso normal, Eliane sentiu um certo estranhamento com a elevada quantidade de alunos, comparada com a realidade que ela vivenciou no ginásio. Ela cursou o normal de 1965 a 1967, existindo 26 turmas de, mais ou menos, 30 alunos cada turma. Ao multiplicarmos 26 turmas por 30 alunos, temos o resultado de 780 alunos por ano. No total de três anos (duração do curso normal) temos o resultado de 2.340 alunos (3 anos multiplicado por 780 alunos), sendo que, nessa época o curso normal era dividido em dois turnos, manhã e tarde. Para a entrevistada, esse grande número de alunos no curso normal contribuiu para que ela sentisse uma pequena queda na qualidade de ensino, para Eliane:

*Durante o período do normal, de 1965 a 1967, já notamos uma pequena diferença quanto ao relacionamento professor-aluno, que se tornou um pouco mais distante. Até hoje me pergunto se tal fato ocorreria de qualquer modo, pois os professores do normal já nos tratavam como futuras professoras, não tão adolescentes, ou se esse tratamento derivou das mudanças políticas que ocorreram a partir de 1964. [...] Achei o ensino, nesse período, mais fraco, exigindo menos de nós (Eliane, aluna da turma de 1967, grifos nossos).*

A fala de Eliane é mais um indício de que as modificações dentro do IE, principalmente na questão do quantitativo dos alunos já estavam ocorrendo gradativamente desde a década de 1960, antes do advento da Lei 5.692/71. Mas ainda, ela sinaliza que a mudança de regime civil para militar pode ter acarretado mudanças na estrutura do curso de formação de professores do IE, e possivelmente, no perfil do alunado.

A partir das leituras realizadas, elaboramos um quadro com a aproximação da relação candidato x vaga, para visualizarmos como foi a procura pelo curso normal do Instituto de Educação ao longo dos anos:

**Quadro 28:** Relação candidato x vaga para o curso de formação de professores do IE

<b>Período / ano</b>	<b>Quantidade de candidatos/as</b> (valor aproximado)	<b>Aprovados ou vagas existentes</b>	<b>Relação candidato x vaga</b>
1933	949	268	3,54
1934	861	172	5,01
1967	3.000	780	3,84
1973	2.000	432	4,62

Quadro elaborado pela autora, a partir das leituras realizadas e dos depoimentos das entrevistadas.

A partir do quadro, é possível perceber que em 1973, dois anos após o advento da Lei 5.692/71, houve uma queda no número de candidatos, porém também observamos uma diminuição no quantitativo de vagas para o curso normal, comparando com o ano de 1967. Acreditamos que, possivelmente, em 1967 a procura pelo curso normal foi bem elevada, pois ainda vigorava a garantia de ingresso direto na rede de ensino oficial do Estado como professor/a.

Quanto a totalidade dos alunos, contando com os espaços: Escola Secundária, Escola de Professores, Escola Primária e Jardim de Infância, tinham-se 2.883 alunos em 1932 (ACCÁCIO, s/d, p.18) e em 1970, o IE contava com, aproximadamente, 9.000 alunos (IE/GB. Livro de discursos, 1967-1970), ou seja, em 38 anos houve um aumento de 6.117 alunos.

### 3.6.3 A modificação no critério de seleção

O acontecimento que afetou diretamente o perfil dos alunos do IE foi a mudança no critério de seleção dos alunos. O Edital do ano de 1973 – dois anos após a Lei 5.692/71 – dispunha sobre a inscrição no curso de Formação de Professores e informava que, em caso de empate, tinha preferência: “o candidato mais idoso; e o **candidato de menor poder aquisitivo** revelado por documentação hábil que comprove a renda familiar” (RODRIGUES, 2011, p.118, grifo nosso). A entrevistada Glória, ex-professora do IE de 1974 a 1997, afirma que a turma do ano de 1975 foi a primeira que efetivamente ingressou pelo “critério de carência”. Para a ex-docente era nítido a defasagem que esses/as alunos/as tinham em termos de conteúdo:

*Tive a oportunidade de dar aulas para as primeiras turmas que ingressaram no Instituto de Educação segundo o **critério de carência econômica**. Essa nova realidade fez surgir o quanto era urgente a **adequação dos professores a esses novos alunos que traziam carências diversas não só econômicas como cognitivas, culturais e de postura diante da profissão que teórica ou efetivamente haviam escolhido. A defasagem era tão grande que foram selecionados professores que tivessem também habilitação e experiência nas quatro primeiras séries do ensino fundamental para lecionarem disciplinas denominadas "zero" para esses novos alunos. Esses professores foram selecionados por serem considerados "mais didáticos". Era uma verdadeira recuperação de conteúdos não sedimentados nas últimas séries da época do primeiro grau aliada a uma forma bastante correta de desenvolver habilidades específicas que não tivessem sido trabalhadas anteriormente. Esses professores tiveram em suas mãos grandes desafios, uma vez que passaram a lidar com **categorias diferenciadas de alunos: os que ingressaram por mérito e os que tiveram seu ingresso garantido pela origem de baixa renda, o que gerava certa discriminação. Junte-se a esse o fato*****

*de que era preciso enfrentar o desafio maior de transformar em pouco tempo esse aluno em futuro educador, o que convenhamos envolve muito mais do que simplesmente recuperar conteúdos defasados (Glória, ex-professora, grifos nossos).*

Na fala de Glória percebemos o quanto essa modificação no processo seletivo afetou o perfil do alunado no IE, e o grande desafio que os professores e a Instituição tinham em mãos. Segundo a ex-professora, esses alunos que ingressaram pelo “critério de carência” apresentavam defasagens de conteúdo, culturais, cognitivas e de postura diante da profissão, necessitando de 1 (um) ano de desenvolvimento de “conteúdos e habilidades mínimas” das principais disciplinas, para nivelar o conteúdo. Para isso, foram selecionados os professores que eram do ensino fundamental, “por serem considerados mais didáticos” para então lecionarem nesse “ano base”. Outro ponto relevante levantado por Glória foi: “Esses professores tiveram em suas mãos grandes desafios, uma vez que passaram a lidar com categorias diferenciadas de alunos: os que ingressaram por mérito e os que tiveram seu ingresso garantido pela origem de baixa renda, o que gerava certa discriminação”, ou seja, existia uma discriminação dos alunos que ingressaram “por mérito” em relação aos alunos que entraram pelo “critério de carência”. Sendo assim, cabia ao corpo docente e a Instituição mediar esse novo perfil de turma heterogênea.

A esse respeito, a ex-aluna e ex-professora Maria de Fátima, informou que, especificamente, em 1975 estava dando aula no primário (atual primeiro segmento do ensino fundamental) e que, nesse segmento também houve a imposição do critério de carência: *“houve um ano que dei aula no primeiro ano do primário e houve uma turma que teve muita dificuldade. Nesse ano os alunos entraram por um critério de carência, creio que foi no ano de 1975”*. Alguns anos depois, Maria de Fátima passou a dar aula no curso normal e presenciou os reflexos desse critério de carência no perfil dos alunos:

*Houve uma menor exigência e diminuição do conteúdo. Quando eu era professora de didática tinham alunas que eram carentes, que sequer possuíam dinheiro para cópia, muito menos para comer. Quando não tinha comida, se recusavam a ir para o estágio, pois não comeram e eu não podia fazer nada. [...] os alunos tinham que preparar uma aula, ou tinham que preparar um trabalho e plano de aula, elas apresentavam muita defasagem de conteúdo. E caso a normalista falasse algo errado na regência, a professora do município<sup>106</sup> viria para cima de mim (Maria de Fátima, ex- aluna da turma de 1973 e ex-professora).*

---

<sup>106</sup> Maria de Fátima se refere a professora do município, pois no final da disciplina de didática, os/as normalistas têm como avaliação uma aula denominada regência. Na regência o/a normalista conduz a

A ex-professora percebeu uma questão muito mais profunda e preocupante nesses novos/as alunos/as, muitos/as não tinham dinheiro para se alimentar, para tirar cópia dos textos, além de apresentarem defasagem de conteúdo. Cabe salientar que, nessa pesquisa, não pregamos um discurso contra a democratização do ensino ou ampliação de vagas, de forma alguma. A questão principal colocada pelas entrevistadas é que o corpo docente não estava preparado para receber esses alunos, é necessário que o currículo seja reavaliado e adaptado para atender essa demanda e, principalmente, que a instituição de ensino possa fornecer uma estrutura adequada para que esse maior número de alunos tenha um ensino de qualidade.

Tereza, ex-aluna da turma de 1973, levantou essa questão da relação entre abertura de vagas *versus* perda de qualidade e como lidar com essa dicotomia? Ela narrou o caso de uma merendeira que conheceu nos tempos em que era aluna do Jardim de Infância no IE, e que anos depois, por volta de 1976, a merendeira retornou ao Instituto como aluna do curso de formação de professores:

*Uma coisa interessante é que a merendeira que trabalhava no Instituto quando eu era do Jardim de Infância, que era uma pessoa que eu me dava muito, gostava muito dela porque ela brincava com a gente, e como fiz primário [no Instituto] também, então sempre tive contato com ela. Depois de alguns anos [em que eu estava] formada, ela era aluna do curso noturno para professora do Instituto. Ela, a merendeira, fez Instituto, fez magistério a noite, pois passou a ter curso a noite também. De certa forma, foi interessante, porque conseguiu-se incluir pessoas, que não tinham tempo de estudar no horário comum e que, de repente, sempre tiveram o sonho de ser professores. Mas por outro lado, é o grande dilema da educação: populariza e cai a qualidade, ou você restringe e ganha qualidade. Isso é uma incógnita que não está resolvida na educação brasileira. Acho que de lugar nenhum. É esse negócio né, você perde qualidade, mas inclui mais pessoas, e é uma dialética não tem jeito. Disso, até os franceses reclamam, então... (Tereza, aluna da turma de 1973).*

Sonia, ex-aluna da turma de 1968, também narrou um exemplo semelhante ao de Tereza, e demonstrou que ficou perplexa ao ver como a postura das normalistas haviam mudado após a Lei 5.692/71. Para ela, em sua época de aluna, de 1966 a 1968, havia um respeito pela Instituição, pelo uniforme e pelo corpo docente, e isso foi se perdendo:

*Quando sai de lá [em 1968], eu comecei a perceber a decadência que o Instituto foi tendo. Eu passava, às vezes, pela porta e não reconhecia mais, nas alunas, aquelas normalistas do meu tempo. Isso num espaço de cinco, seis anos. As meninas colocavam umas saias curtíssimas, falavam muito alto, às vezes entravam no ônibus, falando palavrão, aquilo me chocou um pouco, eu ainda fui da época do*

*Instituto em que você tinha que ter um certo padrão, entendeu? [...] Aí num dia, a minha mãe me disse que a filha da nossa lavadeira ia estudar no Instituto, eu falei: “– Gente, não sabia que ela era assim tão estudiosa”. Ela que geralmente levava a roupa para a mãe, que a mãe já era uma senhora, ela que ia com a trouxa na cabeça, fugia daquele perfil de normalista da minha época. “– Não Sônia, é porque agora quem vem de escola municipal tem preferência, estão dando preferência aos alunos que vem de escolas municipais, e de estratos sociais mais pobres, das camadas populares”. E eu fiquei assim pensando: nossa, como mudou, né? Como mudou o perfil dos alunos, eu imaginei (Sonia, aluna da turma de 1968, grifos nossos).*

A entrevistada comentou o caso da filha da lavadeira que trabalhava em sua residência, que por volta de, 1973-74 passou a estudar no curso de formação de professores do IE. Sua mãe salientou que, além do critério de carência destinado a alunos de “camadas populares” havia também preferência para alunos oriundos de escolas municipais.

Na pesquisa de campo no acervo do CMEB/ISERJ encontramos uma Circular do ano de 1977 que sinaliza explicitamente, no próprio discurso da Instituição, a questão dos “alunos carentes”:

Aos Srs. Pais ou Responsáveis: Pela presente vimos comunicar-lhe que a 2ª e última cota da anuidade de 1977 da Caixa Escolar será cobrada no período de 20 de junho a 15 de julho [...]. Lembramos que o valor da 2ª cota é de Cr\$ 100,00 (cem cruzeiros) e que a Caixa Escolar fornece recibo que permite dedução no Imposto de renda. **A cobrança da 1ª cota por ocasião da matrícula já nos permitiu não só aumentar muito a faixa de atendimento dos alunos mais carentes**, como também atender a necessidades elementares da escola, o que **significa benefício para todos os alunos, carentes ou não**. Aliás, esse é o espírito da indicação nº 05/75, do Conselho Estadual de Educação, em que se baseia a obrigatoriedade da contribuição à Caixa Escolar. Atenciosamente, Maria Coeli Perdigão Baptista Coelho – Diretora do EIE e Presidente da Caixa Escolar (IE/GB, Circular nº33/77 de 15 de junho de 1977. Instituto de Educação: Caixa Escolar Carlos Porto Carreiro. Acervo CMEB/ISERJ, grifos nossos).

A partir da leitura do documento acima, é possível perceber que parte do dinheiro recolhido pela caixa escolar era direcionado para o aumento da “faixa de atendimento dos alunos mais carentes”, sendo que, a contribuição era obrigatória para todos os responsáveis.

Para Maria Lúcia, ex-professora do IE no período de 1971 a 1995, é um equívoco relacionar a mudança do perfil do alunado apenas a questão das condições sócio econômicas dos estudantes. Segundo ela, o aumento do número de alunos por turma no curso de formação de professores após a Lei 5.692/71 deu-se, principalmente,

porque os jovens queriam vagas no ensino médio, independentemente de ser um curso voltado para a preparação para o magistério. A falta de professores aliada ao aumento de alunos por turma e a procura por vagas no ensino médio colaboraram para a mudança do perfil do curso e do alunado:

*Muitas pessoas acreditavam que a mudança no perfil desse curso teria trazido para o curso um estudante de condições sócio econômicas diferentes de períodos anteriores e que por requisitarem um apoio acadêmico maior, um esforço nem sempre se permitia que fizesse na docência até pela falta de professores, enfim. Que enfrentariam mais dificuldades, então é aquela clássica tendência de culpabilizar o aluno pelas dificuldades vividas, havia outras percepções outras vozes, que viam essa situação como desafio. A escola realmente com poucos professores, uma quantidade de alunos muito grande e muitos deles por vários fatores, não necessariamente só pela questão do curso ser um curso profissionalizante, mas até mesmo pela simples busca de vagas no ensino médio, enfim. Uma abertura quantitativa maior de vagas, no ensino médio, trazendo mais estudantes, que poderia se chamar, não gosto do termo classe popular pois parece que os outros não fazem parte do povo, mas as classes socioeconomicamente menos favorecidas que tinham trazido para nós professores, para o curso, um desafio instigante de buscar desenvolver uma educação de formação de professores, mais próximo da realidade da maioria do povo brasileiro nas escolas públicas brasileiras das séries iniciais onde os estudantes eram e são majoritariamente da classe trabalhadora (Maria Lúcia, ex-professora).*

Pelos depoimentos das ex-alunas e professoras e através das leituras realizadas percebemos que, possivelmente os acontecimentos que levaram a uma mudança no perfil do alunado do IE foram:

- a) A extinção do ingresso automático para cargo no ensino público no Estado para professores formados nas escolas oficiais;
- b) A aglutinação do primário com o curso ginásial que resultou no aumento do número de alunos e eliminação do exame de admissão;
- c) A fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro;
- d) A transformação do curso normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) a partir do advento da Lei 5.692/71;
- e) A adoção do critério de carência no processo seletivo a partir do Edital de 1973.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou a formação docente e a mudança no perfil do alunado do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1970.

A investigação partiu de duas questões principais: (1) quais as principais modificações que o advento da Lei 5.692 de 1971 provocou no funcionamento do curso normal do Instituto de Educação? e (2) a transformação do curso normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), devido a referida Lei, alterou o perfil do alunado do Instituto de Educação de que forma? A partir desses questionamentos, buscamos atingir dois objetivos específicos: (a) apontar modificações que a Lei 5.692 de 1971 acarretou no funcionamento do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, considerando o perfil de seus alunos e (b) identificar, após a mudança no *status* do curso normal para HEM, alterações no perfil dos/as normalistas.

Os questionamentos e objetivos desse estudo partiram da hipótese de que a Lei 5.692/71 ao modificar o curso normal do IE transformando-o em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) alterou o perfil dos discentes. Para compreendermos como ocorreu essa mudança buscamos, além dos referenciais teóricos, dados empíricos encontrados no *locus* de pesquisa: como as fichas de ex-alunos/as que estudaram na instituição na década de 1970 e as grades curriculares do período. Como também, a realização de entrevistas semiestruturadas com ex-alunas e professoras que vivenciara o IE naquela época.

Nesse sentido, considerando que houve uma mudança no perfil do alunado, partimos de três pressupostos que podem ter contribuído para essa modificação: a extinção do ingresso automático no Estado para os professores formados nas escolas oficiais do Estado da Guanabara em 1969; o advento da Lei 5.692 em 1971 e a fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro em 1975.

Ao longo da pesquisa, sustentamos que um dos acontecimentos que contribuiu para a alteração do perfil do alunado que procurava o curso de formação de professores nesse período, foi a extinção da garantia do ingresso automático como professor/a na rede pública de ensino. A turma de 1968 foi a última a gozar do privilégio de, ao terminar o curso normal, ter o emprego garantido na rede pública. Segundo a entrevistada Sonia, aluna da turma de 1968, na década de 1960 já existia um debate em torno dessa “garantia”, no qual questionavam por qual razão as alunas das escolas

oficiais entravam sem concurso e as demais não<sup>107</sup>. Dessa forma, os/as alunos/as das escolas públicas oficiais acabavam lecionando na rede pública, enquanto os/as alunos/as das escolas particulares iam trabalhar em escolas privadas, houve então uma pressão das escolas particulares para a extinção desse privilégio.

O término do privilégio ocorreu quando, no ano de 1969<sup>108</sup>, uma decisão judicial obrigou a realização de “concurso para provimento de cargos do magistério primário oficial no Estado da Guanabara”<sup>109</sup>. Por causa dessa sentença judicial o privilégio foi extinto e todos passaram a ter que realizar o concurso público para cargos públicos. Na opinião de algumas entrevistadas, essa alteração afetou a procura pelo curso normal do IE:

*Nos anos setenta você não tinha a procura pelo Instituto que você tinha antes, o número de candidatos. Você não teve mais vinte e cinco turmas no normal, como tinha na minha época, o número de alunos que procuravam o instituto era muito menor, por quê? Porque você não tinha mais o acesso automático, tinha que fazer prova então, o aluno não ia se matar de estudar, fazer um concurso difícilíssimo para quê? (Sonia, turma de 1968).*

Sonia, exemplo de aluna que estudou no último ano de vigor do privilégio, questionou o porquê que os/as candidatos/as a normalistas iriam prestar um exame de admissão ou concurso para o ingresso no IE tão rigoroso, se posteriormente teriam que ser submetidos novamente a outro exame de grande rigor para o exercício do magistério primário, o concurso público. O processo seletivo tão apurado para ingressar no IE era até uma justificativa para a existência do privilégio. No entanto, essa concessão foi extinta, e posteriormente, a seleção também foi modificada com a inserção do critério de carência no Edital de 1973.

Glória, outra entrevistada, professora do curso normal na década de 1970, também acredita que a “garantia” era um fator relevante na procura pelo curso e que, sua extinção, levou a uma redução de interessados em seguir os estudos no curso de formação de professores:

<sup>107</sup> Relembrando que, nessa época, o IE não era mais a única escola oficial do Estado da Guanabara, havia também a Escola Normal Carmela Dutra, o Colégio Estadual Julia Kubitschek, o Instituto Educacional Sara Kubitschek, o Colégio Estadual Heitor Lira e o Colégio Estadual Inácio Azevedo Amaral, que formavam normalistas que podiam trabalhar na rede pública sem a necessidade de concurso público.

<sup>108</sup> Cabe ressaltar que, a Constituição Federal de 1967 determinava que o provimento para o cargo de professores de grau médio e superior deveria ocorrer através de concurso público de provas e títulos, porém foi omissa em relação ao ensino primário, por isso esse privilégio foi mantido, mesmo após a Constituição Federal.

<sup>109</sup> Fonte: UFRJ/FE. Ata do Conselho Departamental, de 15 de abril de 1969. Apud Rodrigues 2011.

*Pensando objetivamente, essa “garantia” era um forte atrativo para ingresso no curso, uma vez que poderia-se ter aos dezoito anos um emprego público de caráter efetivo com boa remuneração, advindo de um ensino gratuito, numa instituição de excelência. [...] Na medida em que surgiu a necessidade da prestação de concurso público para desempenho da profissão e que carreiras economicamente mais atraentes apareceram, ocorre uma diminuição da clientela do Curso de Formação de Professores (Glória, ex-professora do IE).*

Possivelmente, o que mudou não foi exatamente a quantidade de candidatos, mas o perfil e as intenções desses concorrentes, pois estudos mostram que a procura pelo curso permaneceu bem significativa, no entanto, a extinção desse privilégio de emprego público afetou de alguma forma os que se interessavam em realizar o curso normal no IE.

Outro aspecto importante que consideramos foi a mudança no critério de seleção dos alunos. O Edital do curso normal do ano de 1973, dois anos após a promulgação da Lei 5.692/71, dispôs sobre a inscrição no curso de Formação de Professores e informava que o “candidato de menor poder aquisitivo” tinha preferência em caso de empate. Sendo que, duas das entrevistadas<sup>110</sup> sinalizaram que tal critério de carência começou a se manifestar nas salas de aula no ano de 1975 em diante.

Cabe salientar que, na presente pesquisa, não discorremos contra a democratização do ensino ou abertura de vagas, pelo contrário. Pensamos que, mesmo com o ingresso de discentes advindos de classes populares, o ensino na instituição não deveria necessariamente sofrer queda de qualidade. Desde que os professores tivessem se preparado para lidar com essas novas turmas heterogêneas e de capital cultural variado. A partir das falas das entrevistadas, percebemos que o corpo docente não estava realmente preparado para receber esses alunos, era necessário uma reavaliação e adaptação do currículo para atender essa demanda. Além da adequação da instituição de ensino, para possibilitar uma estrutura capacitada para esse maior número de estudantes, com a preservação de um ensino de qualidade.

A fala de uma das entrevistadas, Sonia, aluna da turma de 1968, nos traz elementos que contribuíram para essas considerações:

*esse aluno foi mal recebido, foi mal preparado, eu acho que havia um corpo docente muito elitizado na instituição que não teve sensibilidade para perceber que aquele alunado novo que estava chegando precisava de uma nova metodologia para se incorporar, para se adequar, então essa coisa de dizer “ah, é professor ruim,*

---

<sup>110</sup> Glória, ex-aluna da turma de 1963 e ex-professora que lecionou de 1974 a 1997, e Maria de Fátima, ex-aluna da turma de 1973 e ex-docente que lecionou na década de 1970-80.

*porque não veio de elite”, era outro perfil social, mas poderiam transformar essas moças em excelentes professoras, acho que aí coube ao corpo docente e a própria coordenação da instituição, vamos dizer assim, a responsabilidade de não ter adequado o seu currículo a essa nova realidade (Sonia, aluna de 1968).*

Evidente que o trecho acima corresponde a uma das opiniões, dentre diversas, mas a selecionamos para expor, pois contribui para a “desculpabilização” do aluno, que usualmente tende a ser culpabilizado pelo insucesso ou fracasso do ensino em determinada instituição. Porquanto, acreditamos que, com a adequação curricular e adaptação do corpo docente, o novo alunado teria sido recebido de forma mais sensível pela instituição.

Quanto ao resultado da investigação, reconhecemos os limites desse estudo, pois sabemos que com o tempo estremado existente em uma dissertação de mestrado e com a densidade das fontes documentais coletadas, muitas reflexões ainda poderiam ser realizadas. Portanto, desejamos que esta pesquisa contribua para outras investigações e desperte novos estudos, principalmente em relação ao curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro durante o período da década de 1970, que ainda é uma época carente de análises e aprofundamentos.

## REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. **Formando o professor primário: A Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** (s/d) Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Liete\\_Oliveira\\_Accacio\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf)>. Acesso em: 04 ago. 2014.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível / Jane Soares de Almeida.** – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas).

ALVES, Rubem, 1933 - **Ao professor, com o meu carinho.** 2ª edição. Rio de Janeiro, 2013

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Memória da Educação: preservação dos arquivos escolares. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.6, n.35, set./out. 2000.

\_\_\_\_\_. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Autores Associados, São Paulo-SP, n° 10, julho/dezembro 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: **Usos e Abusos da História Oral.** Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CHAGAS, Valnir Chagas. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois.** Edição Saraiva. 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio.** 2ª edição. Coleção Meta: Eldorado, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro, F. Alves, 291p. ilust. 21 cm (Educação em questão); 1988.

\_\_\_\_\_; GOES, Moacyr. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempos, identidades.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. Vol. 19 n.62 Campinas Apr: 1998.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Escola Fluminense e marcos históricos: discursos oficiais. In: **A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio** / Nailda Marinho da Costa Bonato, Libania Xavier (orgs.). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-1967: Contrapontos. In: **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988** / Osmar Fávero (org.). – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção memória da educação).

FERREIRA, Marieta de Moraes, GRYSZPAN, Mario. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A fusão do Rio de Janeiro. In: **Rio de Janeiro: uma cidade histórica** / Coordenadora: Marieta de Moraes Ferreira. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e história oral. In: **A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio**/ Nailda Marinho da Costa Bonato, Libania Xavier (orgs.). – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1986

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Tradutor: Jorge Ávila de Lima. Título da edição original: *The Changing Curriculum: Studies in Social*. Portugal: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês *La Mémoire Collective*, 1950. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et.al.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: **Usos e Abusos da História Oral**. Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação na educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985):** Um espaço de disputas. Tese de Doutorado em História. Rio de Janeiro: UFF, 2010.

LOPES, Sonia de Castro. **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/Faperj, 2006.

\_\_\_\_\_. Perfis docentes: prestígio e hierarquia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (anos 1950-60). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá-PR, v.14, n.1 (34), p.251-271, jan./abr. 2014.

LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil** / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos) 10 ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: **Usos e Abusos da História Oral.** Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado (orgs.). 8 ed.. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tadeu da Silva. **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco:** análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado [Educação]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Histórias e memórias. In: **Dimensões da História.** Niterói: UFF, 1998.

MOTTA, Marly Silva da. Guanabara, o estado capital. In: **Rio de Janeiro:** uma cidade na história / Coordenadora: Marieta de Moraes Ferreira. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, 4, 1991.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de, et aliae. Entrevista na Pesquisa Educacional. In: **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação** / organizadoras Maria Inês Marcondes, Elizabeth Teixeira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. – Belém: EDUEPA, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados.** São Paulo: Contexto, 2014.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Primeira versão “Sulla specificità della storia orale” (Itália, 1979). Proj. História. São Paulo (14) fev. 1997.

RODRIGUES, Fabiana de Moura Maia. **A reestruturação dos cursos de pedagogia e normal na ditadura militar (1964-1985):** O caso da Faculdade Nacional de Filosofia e do Instituto de Educação do Estado da Guanabara. Dissertação [Mestrado em Educação]. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v.14, n.40. jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). In: **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: **A escrita da história: novas perspectivas /** Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 368p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

\_\_\_\_\_. Currículo: uma questão de saber, poder e identidade. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

SILVA, Maria Carolina Granato da. O Tangará (1953-1988), o periódico dos estudantes do Instituto de Educação – permanências e mudanças na representação da professora. In: **Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro (II: 2010.** II EHED-RJ). Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da. **História do Instituto de Educação.** Distrito Federal, 1954.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** nº 14, mai./ago. 2000, pp.61-88.

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. **Da caligrafia à escrita:** experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. R. Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.1, p.126-140, jan./jun., 1998

\_\_\_\_\_. **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.

\_\_\_\_\_. *Apresentação* Arquivos Escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação (Dossiê). **Revista brasileira de história da educação** nº 10 jul./dez.2005.

VILLANOVA, Carla. No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista. In: **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Organizadoras: Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, Libânia Nacif Xavier. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

## LEGISLAÇÃO DE ENSINO

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.195 de 20 de novembro de 1945**. Altera disposições do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. **Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

BRASIL. **Decreto nº 34.330 de 21 de outubro de 1953**. Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer 45 de 1972**. Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino do 2º grau.

BRASIL. Leis, decretos. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau** [Rio de Janeiro] Expressão e Cultura; Brasília, INL. 1972b.

BRASIL. **Lei complementar nº 20 de 1 de julho de 1974**. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios.

BRASIL. **Parecer nº 76 de 1975**. C.E. 1º/2º Graus. Aprovado em 23/1/75. Processo nº 11.543/75.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

MEC-SG. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Confúcio Pamplona. Brasília, agosto, 1973.

## FONTES DOCUMENTAIS DO ACERVO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

IE/GB. **Livro de discursos**. Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, CMEB/ISERJ, 1967-1970.

IE/GB. **Ementas das disciplinas do curso normal**. SOP/ISERJ.

\_\_\_\_\_. **Documento de reformulação do currículo para 1975**. Acervo Centro de Memória da Educação Brasileira, CMEB/ISERJ.

\_\_\_\_\_. **Questionário aos alunos sobre a reformulação curricular**. 07.11.74. Acervo Centro de Memória da Educação Brasileira, CMEB/ISERJ.

\_\_\_\_\_. **Dados para o cadastro e participação no novo currículo**: questionários aos professores sobre a reformulação curricular. 12.11.74. Acervo Centro de Memória da Educação Brasileira, CMEB/ISERJ.

\_\_\_\_\_. **Circular nº33/77** de 15 de junho de 1977. Instituto de Educação: Caixa Escolar Carlos Porto Carreiro. Acervo Centro de Memória da Educação Brasileira, CMEB/ISERJ.

IERJ. **Documento sobre o Parecer 76/75**. 1977. Acervo Centro de Memória da Educação Brasileira, CMEB/ISERJ.

Instituto de Educação. **Regimento de 1943**. Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, CMEB/ISERJ. 1945.

LOPES, S.C. **Relatório de Pesquisa do Projeto Memória**. ISERJ, 2000.

## ENTREVISTAS

Eliane Delgado de Menezes. Concedida à autora em 17/07/2014.

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira. Concedida à autora em 04/08/2014.

Glória Nobre de Almeida. Concedida à autora em 18/06/2014.

Maria de Fátima Simeão. Concedida à autora em 07/08/2014.

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira. Concedida à autora em 03/03/2015.

Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes. Concedida à autora em 15/11/2014.

Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso. Concedida à autora em 04/02/2015.

## APÊNDICES

**Apêndice A:** Termo de autorização

**Apêndice B:** Roteiro de entrevista semiestruturada para ex docentes

**Apêndice C:** Roteiro de entrevista semiestruturada para ex discentes

**Apêndice D:** Escolas anteriores dos alunos/as antes do Instituto de Educação

**Apêndice E:** Listagem dos bairros de moradia dos/as alunos/as

**Apêndice F:** Busca de teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES

**Apêndice G:** Busca de teses e dissertações na BDTD

## Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO<sup>111</sup>

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização de entrevista concedida à pesquisadora Raffaella de Menezes Lupetina, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio do Janeiro – UNIRIO, na sua pesquisa de Dissertação intitulada **Formação docente e a mudança no perfil do alunado do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1969-1980)** – título provisório, ora em andamento. Estou ciente de que a autorização se estende única e exclusivamente para esse fim. A referida pesquisa é orientada pela Profa. Dra. **Nailda Marinho da Costa Bonato** da UNIRIO.

Deve-se ter a ciência de que o entrevistado participante da pesquisa está sujeito a:

- ( ) Ter sua fala gravada;
- ( ) Fotografado durante a realização da entrevista;
- ( ) Ter o nome identificado no corpo do trabalho.

A participação é voluntária e as informações fornecidas serão utilizadas apenas com finalidades científicas pela pesquisadora.

### **Consentimento Pós-Informação**

Dou meu consentimento conforme acima estabelecido e atesto que me foi entregue uma cópia deste documento.

Rio de Janeiro \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a) entrevistado (a)

Compromisso da pesquisadora:

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
 Raffaella de Menezes Lupetina  
**Matrícula 13107P6M36 – PPGEDu/UNIRIO**

<sup>111</sup> Embora aplicado como ‘Termo de Autorização’, este apresenta em seu formato características de ‘Termo de Livre Esclarecido’.

## Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**

Projeto de pesquisa: *A formação docente e a modificação no perfil do alunado do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1969-1980)*. – título provisório

Mestranda: Raffaella de Menezes Lupetina

Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Entrevistados: Ex docentes do Instituto de Educação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

<b>DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b>	
Nome do entrevistado (opcional):	
Sexo:	Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> )
Formação nível superior:	
No Instituto de Educação atuou como:	
( <input type="checkbox"/> ) Professor/a	Em qual período: _____
( <input type="checkbox"/> ) Equipe pedagógica	Em qual período: _____
( <input type="checkbox"/> ) Outros	Especifique: _____
Qual (is) disciplina(s) lecionou: _____	

### **PERGUNTAS**

- 1) Como era ser professor/a do Instituto de Educação na década de 1970?
- 2) Como os seus colegas, pais dos alunos e alunos viam o Instituto de Educação na década de 1970? Você poderia falar sobre isso?
- 3) Com o advento da Lei 5.692/1971 o curso normal foi alterado para curso profissionalizante. Na sua percepção que mudanças ocorreram a partir dessa Lei?
- 4) Na década de 1970 existia algum trabalho / pesquisa sobre o perfil sócio econômico dos discentes que você tenha conhecimento?
- 5) Até 1969 os alunos dos IE ao se formarem, ingressavam automaticamente no Estado, com cargo fixo no ensino público, como professor primário. Você percebeu como

docente, que a extinção dessa “garantia” teve algum reflexo / impacto nas matrículas ou no perfil dos alunos?

- 6) Os estudos na área de história da educação indicam que, aproximadamente, em 1975, houve uma mudança no critério de ingresso dos alunos<sup>112</sup>. Essa alteração provocou modificações pedagógicas? O que você poderia me dizer sobre isso?
- 7) Você gostaria de dizer mais alguma coisa que não tenha sido perguntado?

---

<sup>112</sup> “Ainda nas décadas de 1950 e 1960, o ingresso no curso Normal era feito através de um exame de admissão organizado pela Secretaria de Educação, reconhecidamente exigente. Havia, sempre, um número muito elevado de candidatos para as vagas, o que levava muitos deles a cursar um “pré-normal”, para obter êxito no concurso. [...] Com a modificação da formação de professores no 2º grau, o exame de admissão se igualou aos prestados para qualquer uma das habilitações específicas. No Instituto de Educação essa mudança foi mais profunda quando passou a utilizar como critério de desempate a carência, ou seja, a vaga seria destinada àquele de menos poder aquisitivo” (RODRIGUES, 2011, p.117,118).

## Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado**

Projeto de pesquisa: *A formação docente e a modificação no perfil do alunado do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1969-1980)*. – título provisório

Mestranda: Raffaella de Menezes Lupetina

Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa Bonato

Entrevistados: Ex discentes do Instituto de Educação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

<b>DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS</b>	
Nome do entrevistado (opcional):	
Sexo:	Masculino ( <input type="checkbox"/> ) Feminino ( <input type="checkbox"/> )
Formação nível superior:	
No Instituto de Educação atuou como:	
( <input type="checkbox"/> ) Aluno/a	Em qual período: _____
( <input type="checkbox"/> ) Outros	Especifique: _____
Local de moradia (na época):	

### **PERGUNTAS**

- 1) Fale da sua trajetória escolar até o ingresso no Instituto de Educação. Por que optou pelo curso normal / formação de professores?
- 2) Fale de sua vida escolar como aluno/a do Instituto de Educação? Como era o currículo do IE na época em que era discente?
- 3) Como foi a sua forma de ingresso no Instituto de Educação?
- 4) Você saberia dizer qual o perfil sócio econômico dos seus colegas de classe?
- 5) A sua turma era só de meninas, ou também existiam meninos? O que você poderia dizer sobre isso?
- 6) No convívio com os colegas, o que vocês pensavam sobre seguir a carreira de professores? E sobre seguir os estudos no ensino superior? Vocês conversavam sobre isso?
- 7) Você gostaria de dizer mais alguma coisa que não tenha sido perguntado?

## Apêndice D

### Escolas anteriores dos alunos/as antes do Instituto de Educação

Legenda:

Particular: 25 fichas

Pública: 122 fichas

? (não identificamos a procedência): escolas de 2 fichas

ND: No Date (na ficha estava ausente essa informação): 1 ficha

Quantidade	Nome da Instituição de Ensino	Rede
1	Colegio Central do Brasil	?
1	Colégio Metalúrgico	?
1	Ginásio Machado de Assis	Particular
1	Mater Consolations	Particular
1	Ginásio Irmã Angela	Particular
1	Cia de Maria	Particular
1	Nossa Senhora da Misericórdia	Particular
1	Gin. Feminino do Instituto Lafayette	Particular
1	C. da Companhia de Sta Teresa de Jesus	Particular
2	Colégio Anderson	Particular
2	Colégio Santos Anjos	Particular
1	Colégio Capitão Lemos Cunha	Particular
2	Colégio Guanabara	Particular
1	Colégio Imaculada Conceição	Particular
1	Colégio Lucena	Particular
1	Colégio Méier	Particular
1	Colégio Progresso	Particular
1	Colégio Rezende	Particular
1	Colégio Ricardense	Particular
1	Colégio Veiga de Almeida	Particular
1	Ginásio Ind. Nossa Sra. Auxiliadora	Particular
2	Ginásio Itamarati	Particular
1	Instituto Padre Leonardo Carrescia	Particular
1	Dep. do Ens. Supletivo	Pública
1	Clovis Monteiro	Pública
1	Escola Municipal Friedenreich	Pública
1	Prof. Mendes de Moras	Pública
1	Colégio Estadual Anne Frank (5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> série)	Pública
1	Ginásio Estadual Luis de Camões (7 <sup>a</sup> série)	Pública

1	Carmela Dutra (transferência durante o curso normal)	Pública
4	Colégio Estadual Antonio Prado Junior	Pública
5	Colégio Estadual Bento Ribeiro	Pública
1	Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht	Pública
3	Colégio Estadual João Alfredo	Pública
1	Colégio Estadual Joaquim Ribeiro	Pública
1	Colégio Estadual Mal. João Baptista de Mattos	Pública
1	Colégio Estadual Normal Santa Dorotéia	Pública
3	Colégio Estadual Olavo Bilac	Pública
8	Colégio Estadual Orsina da Fonseca	Pública
8	Colégio Estadual Paulo de Frontin	Pública
1	Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral	Pública
1	Colégio Estadual Prof. Armando Gonçalves	Pública
1	Colégio Estadual Professor Sousa de Oliveira	Pública
5	Colégio Estadual Rivadávia Corrêa	Pública
5	Colégio Estadual Sousa Aguiar	Pública
1	Colégio Estadual Tobias Monteiro	Pública
5	Colégio Estadual Visconde de Cairú	Pública
6	Colégio Pedro II	Pública
1	Colégio Sousa Marques	Pública
1	Escola Municipal Ver. Martin Luther King	Pública
1	Escola Estadual Reverendo Alvaro Reis	Pública
1	Escola Estadual General Euclides de Figueiredo	Pública
1	Escola Municipal Baronesa de Saavedra	Pública
1	Escola Municipal Candido Campos	Pública
1	Escola Municipal Castelnuovo	Pública
1	Escola Municipal Eurico Salles	Pública
2	Escola Municipal José Veríssimo	Pública
1	Escola Municipal Mal. Mascarenhas de Moraes	Pública
2	Escola Senador Alencastro Guimarães	Pública
3	Ginásio Estadual Irã	Pública
4	Ginásio Estadual Antônio Prado Júnior	Pública
2	Ginásio Estadual Gil Vicente	Pública
1	Ginásio Estadual Henrique de Magalhães	Pública
7	Ginásio Estadual Luís de Camões	Pública
1	Ginásio Estadual Otelo de Sousa Reis	Pública
1	Ginásio Estadual Santa Catarina	Pública
1	Ginásio Estadual Tobias Monteiro	Pública
1	Ginásio José do Patrocínio	Pública
<b>15</b>	<b>Ginásio no IE</b>	<b>Pública</b>

3	Colégio Estadual Lourenço Filho	Pública
1	Colégio Estadual José Bonifácio	Pública
1	Colégio Estadual. Prof. José Accioli	Pública
1	G. e E. T. de C. São Judas Tadeu	Pública
1	ND	ND

## Apêndice E

### Listagem dos bairros de moradia dos/as alunos/as

Legenda:

c: Centro

zn: Zona Norte

zo: Zona Oeste

zs: Zona Sul

	<b>Antes de 1971</b>	<b>Quant.</b>
c	Centro (até 1968)	1
c	Santo Cristo	1
c	Saude	1
zn	Abolição	1
zn	Andaraí	1
zn	Andaraí	1
zn	Del Castilho	1
zn	Encantado	1
zn	Engenho de Dentro	2
zn	Engenho Velho	1
zn	Grajau	8
zn	Higienópolis	1
zn	Ilha do Governador	1
zn	Inhaúma (até 1969)	1
zn	Lins de Vasconcelos	2
zn	Méier	1
zn	Pedregulho	2
zn	Penha	1
zn	Praça da Bandeira	1
zn	Ramos	2
zn	Riachuelo	2
zn	Rocha	1
zn	São Cristóvão	2
zn	Tijuca	9
zo	Freguesia	1
zo	Jacarepaguá	1
zo	Magalhães Bastos	1
zs	Botafogo (até 1968)	1
zs	Copacabana	1

	<b>Entre 1972 e 1975</b>	<b>Quant.</b>
c	Bairro de Fátima	1
c	Centro	1
c	Estácio de Sá	1
c	Santa Teresa	1
zn	Alto da Boa Vista	1
zn	Andaraí	1
zn	Bonsucesso	1
zn	Cachambi	1
zn	Del Castilho	2
zn	Grajaú	2
zn	Jacaré	1
zn	Jardim Guanabara	1
zn	Lins (até 72)	2
zn	Maracanã	2
zn	Méier	1
zn	Marechal Hermes	1
zn	Olaria (até 1973)	1
zn	Pilares	1
zn	Riachuelo	1
zn	Rio Comprido	3
zn	São Cristóvão	3
zn	Tijuca	16
zn	Todos os Santos	2
zn	Vila Isabel	1
zo	Padre Miguel	1
zo	Sulacap	1

	<b>De 1976 a 1982</b>	<b>Quant.</b>
zn	Aldeia Campista (até 1974)	1
zn	Andaraí	1
zn	Bento Ribeiro	1
zn	Engenho de Dentro	2
zn	Grajaú	1
zn	Ilha do Governador	1
zn	Maracanã	1
zn	Méier	4
zn	Piedade	1
zn	Pilares	1
zn	Ramos	1
zn	Ricardo de Albuquerque	1
zn	Rocha	1
zn	Rua Chaves de Faria	1
zn	São Cristóvão	2
zn	Tijuca	11
zn	Todos os Santos	2
zn	Vila da Penha (até 1976)	1
zn	Vila Isabel	3
zo	Vila Valqueire	1
zs	Copacabana	4
zs	Flamengo	2
zs	Glória	1
	ND	5

## Apêndice F

**Apêndice F:** Busca de teses e dissertações no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

The screenshot shows the CAPES database search results for the query 'Instituto de Educação do Rio de Janeiro'. The page displays 249 records found. The search results are filtered by author and institution. The first two results are highlighted in yellow:

1. TONACIO, GLORIA DE MELO. **O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A SUA ADEQUAÇÃO EM CURSO DE PEDAGOGIA: A TRADIÇÃO COMO FARSA** ' 01/08/2011 150 f. DOUTORADO em **EDUCAÇÃO** Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO CFCH [Detalhes](#)
2. GOUVEIA, FERNANDA PAIXAO DE SOUZA. **CAMINHOS E DESCAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO.** ' 01/03/2011 180 f. MESTRADO ACADÊMICO em **EDUCAÇÃO**, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS

The left sidebar shows the search criteria: 'Instituto de Educação do Rio de Janeiro' and 'Busca básica'. The right sidebar contains information about the database, including a link to 'Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação' and a note that the database now includes data from 2011.

No entanto, nem todos os resultados obtidos são referentes ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A maioria se refere à outros institutos. Conforme figura abaixo, o filtro automaticamente foi aplicado a “Data da defesa: de 2010 até hoje (249)”, totalizando então 249 resultados encontrados.

The screenshot shows the CAPES database search results page with filters applied. The search results are filtered by 'Data da Defesa: DE 2010 ATÉ HOJE (249)'. The first three results are highlighted in yellow:

247. FERREIRA, FLAVIA ORIND. **A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE DO INCA SOBRE OS CUIDADOS NO FIM DE VIDA DE CRIANÇAS COM CÂNCER** ' 01/08/2012 95 f. MESTRADO ACADÊMICO em **BIOÉTICA, ÉTICA APLICADA E SAÚDE COLETIVA** Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ Biblioteca Depositária: ENSP [Detalhes](#)
248. NASCIMENTO, LAYNA GERMANO DO. **AUTONOMIA DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE CASO NO TRANSTORNO INVASIVO DO DESENVOLVIMENTO** ' 01/07/2012 65 f. MESTRADO ACADÊMICO em **BIOÉTICA, ÉTICA APLICADA E SAÚDE COLETIVA** Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO **INSTITUTO** DE MEDICINA SOCIAL UERJ [Detalhes](#)
249. JERONYMO, CARLOS ANDRE LUZ. **IDENTIFICAÇÃO DE ÁREAS PRIORITÁRIAS, COM O USO DE GEOPROCESSAMENTO, PARA CONSERVAÇÃO E RECUPERAÇÃO DA ÁREA DE PRESERVAÇÃO AMBIENTAL DO SANA, MACAÉ-RJ.** ' 01/10/2012 70 f. MESTRADO PROFISSIONAL em **ENGENHARIA AMBIENTAL** Instituição de Ensino: **INSTITUTO** FED. DE **EDUCAÇÃO**, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PROFESSOR ANTON DAKITSCH [Detalhes](#)

The left sidebar shows the search criteria: 'MESTRADO PROFISSIONAL (41)', 'DOUTORADO (19)', 'Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (93)', 'UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (38)', 'UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (34)', 'INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOL. DO RIO DE JANEIRO (18)', 'FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (8)', 'Data da Defesa: DE 2010 ATÉ HOJE (249)', 'Biblioteca Depositária: DA UFRRJ (47)', 'UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (41)', 'IFRJ - CAMPUS NILÓPOLIS (18)', 'UERJ (14)', 'BIBLIOTECA PROF. LEOPOLDO NACHBIN DO INSTITUTO DE MATEMÁTICA (11)'. The right sidebar shows the search results: '249 registro(s) encontrado(s)' and a 'Voltar' button.

## Apêndice G

**Apêndice G:** Busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): <http://bdtb.ibict.br/>

Ao clicar na opção “sem filtro”, foram encontrados 324 resultados, conforme imagem abaixo:

The screenshot shows the BDTD search interface. The search query is "Instituto de Educação do Rio de Janeiro". The results are filtered by "Sem filtro" (No filter) and show 324 documents. The first result is displayed with the following details:

- Relevância:** 85,32%
- Título:** [fr] UNILATÉLIER DES INSTITUTEURS DU DISTRICT FÉDÉRAL: HISTOIRE, MÉMOIRE ET SILENCE SUR I E COLÈGE DE PROFESSEURS D'ÉDUCATION DU RIO DE JANEIRO [pt] A 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)
- Autor:** SONIA MARIA DE CASTRO NOGUEIRA LOPES
- Contribuidores:** ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA (Orientador), MARGARIDA DE SOUZA NEVES (Membro da Banca), LUCIA MARIA PASCHOAL GUIMARAES (Membro da Banca), ZAIA BRANDAO (Membro da Banca), ANA WALESKA POLLO CAMPOS MENDONÇA (Membro da Banca), ZILDA CLARICE ROSA MARTINS NUNES (Membro da Banca)
- Instituição de Defesa:** <http://www.puc-rio.br/> PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Ao optar pelo filtro “Teses”, encontramos 94 resultados, conforme imagem abaixo:

The screenshot shows the BDTD search interface with the filter set to "Teses". The search query remains "Instituto de Educação do Rio de Janeiro". The results are filtered by "Sem filtro" (No filter) and show 94 documents. The first result is displayed with the following details:

- Relevância:** 85,65%
- Título:** [pt] Por uma nova cultura pedagógica: prática de ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)
- Autor:** Karina Pereira Pinto
- Contribuidores:** Marta Maria Chagas de Carvalho (Orientador)
- Instituição de Defesa:** [www.pucsp.br/](http://www.pucsp.br/) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Assunto(s):** HISTORIA DA EDUCACAO, Prática de ensino, Formação de professores, Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Cultura pedagógica, Instituto de Educacao (Rio de Janeiro, RJ) -- Historia, Professores de ensino primário -- Formacao profissional -- Rio de Janeiro, RJ -- Historia, Teaching practice, Teachers training, Institute of Education of Rio de Janeiro, Pedagogic culture

Below the search results, there is a message: "Bem-vindos a nova interface de busca da BDTD!!!"

No entanto, dessas 94 teses, muitas não são referentes ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, conforme figura abaixo. Dessas 94, apenas 2 teses são referentes ao IE.

The screenshot shows the BDTD website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Início', 'A BDTD', 'Indicadores', and 'Gerenciar Repositório'. Below this, a search result is displayed for a document with a relevance of 81,29%. The document details are as follows:

- Título:** [pt] Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. [en] Discourses on/of professional and technological education: the creation of Federal Institutes of Education, Science and Technology.
- Autor:** Caroline Duarte Lopes de Borborema
- Contribuidores:** Raquel Goulart Barreto (Orientador), Maria de Lourdes Rangel Tura (Membro da Banca), Roberto Leher (Membro da Banca), Tania Maria de Lima (Membro da Banca), Glauca Campos Guimarães (Membro da Banca)
- Instituição de Defesa:** <http://www.uerj.br> Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Assunto(s):** Educação profissional e tecnológica, Institutos federais, Análise crítica do discurso, Ciclo de políticas, EDUCACAO, Ensino profissional, Ensino técnico, Escolas técnicas, Professional and Technological Education, Federal institutes, Critical Discourse Analysis, Policy cycle
- Arquivos:** Texto completo

Below this result, another document with a relevance of 80,97% is partially visible:

- Título:** [pt] Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto. [en] Education and culture on the Brazilian radio: Roquette-Pinto radioschool conceptions.
- Autor:** Renato de Sousa Porto Gilloli
- Contribuidores:** Afranio Mendes Catani (Orientador), Renato de Sousa Porto Gilloli

The browser's address bar shows the search URL: `busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&selectedCustomFilterID=Doutor`. The taskbar at the bottom shows the Windows Start menu and system tray with the date 11/02/2015.

Ao optar pelo filtro “dissertações”, foram sinalizados 174 resultados, conforme imagem abaixo. Desse quantitativo, apenas 2 são relacionadas ao IE.

The screenshot shows the BDTD website interface with search filters applied. The search bar contains 'Instituto de Educação do Rio de Janeiro'. The search results are filtered to 'Dissertações' (Theses). The search strategy is 'Instituto de Educação do Rio de Janeiro grau:Mestre'. The results are sorted by 'Relevância' (Relevance) in descending order. A total of 174 documents were found, and the first 10 are displayed.

The first result is a document with a relevance of 84,99%:

- Título:** [pt] Instituto fanal cuja história: tradição, tecnologia e inovação na formação continuada de professores(as). [en] Instituto fanal cuja história: tradition, technology and innovation in the continuing education of teachers.
- Autor:** Juliana Gomes de Macedo
- Contribuidores:** Mirian Paura Sabrosa Zipin Grinspun (Orientador), Sonia Regina Mendes dos Santos (Membro da Banca), Antonio Maurício Castanheira das Neves (Membro da Banca)
- Instituição de Defesa:** <http://www.uerj.br> Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- Assunto(s):** Formação continuada, Ambiente virtual de aprendizagem, Tecnologias de informação e comunicação, Professor-pesquisador, EDUCACAO, Professores Formação, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro História, Realidade virtual na educação, Ensino a distância, Tecnologia educacional, Continuing education, Virtual learning environment, Information and communication technologies

The browser's address bar shows the search URL: `busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&selectedCustomFilterID=Mestre`. The taskbar at the bottom shows the Windows Start menu and system tray with the date 11/02/2015.