

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Bruna Maria Portela Melo

**REPRESENTAÇÕES SOBRE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NA DÉCADA DE 1940**

Rio de Janeiro

2017

BRUNA MARIA PORTELA MELO

**REPRESENTAÇÕES SOBRE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NA DÉCADA DE 1940**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^aDr^a Sonia de Castro Lopes

Rio de Janeiro

2017

BRUNA MARIA PORTELA MELO

**REPRESENTAÇÕES SOBRE NORMALISTAS DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO NA DÉCADA DE 1940**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Sonia de Castro Lopes (UFRJ)

Prof^aDr^a Maria Carolina Granato da Silva (ISERJ)

Prof^aDr^a Ana Ivenicki(UFRJ)

Rio de Janeiro
2017

Dedico esta dissertação a Sara e Laura. (*In memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por possibilitar a realização de meus planos e sonhos. A Ele, toda a gratidão por ser meu pai nos momentos de alegria, por ser o caminho nos momentos de incertezas e por ser o refúgio nos momentos necessários.

À minha família, que com toda paciência e perseverança me ajudou a caminhar com meus próprios pés e a correr atrás dos meus sonhos.

Agradeço especialmente ao André Corrêa, pois sem ele esse percurso seria, sem dúvida, árduo. E por todo incentivo e ajuda que me deu ao longo desse percurso. Muito obrigada!

À dona Zilá que sempre me deu total apoio em minha pesquisa e que ama o Instituto de Educação como ninguém! Obrigada por me receber tão bem em sua casa, sem seu apoio este trabalho não seria o mesmo!

Às amigas que fiz durante o curso e levarei todas em meu coração. O curso não seria o mesmo sem vocês.

Agradeço à minha ex-orientadora Maria Carolina Granato, que em alguns momentos, me ajudou e me orientou. Muito obrigada pelo apoio.

Agradeço aos outros normalistas que se dispuseram a me ajudar no que fosse possível. Foi muito bom ter a oportunidade de conhecê-los. Foi uma rica experiência que ficará para sempre na memória.

E à minha orientadora Sonia Lopes que foi muito paciente comigo durante todo o curso e que mesmo nos momentos de aflição soube compreender as minhas limitações. Muito obrigada de coração!

RESUMO

MELO, Bruna Maria Portela Melo. *Representações sobre normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1940*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017, 110 fls.

A presente pesquisa, desenvolvida no campo da História da Educação, tem por finalidade compreender o momento de transição política e social vivido no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1940, especialmente nos anos compreendidos entre 1941-1942, bem como as condições e circunstâncias em que os estudantes daquele educandário contribuíram para a construção da imagem da normalista que até hoje se faz presente no imaginário coletivo da população da cidade do Rio de Janeiro. Através do exame de dois periódicos institucionais intitulados "*Instituto*" (1941 e 1942), bem como por meio de depoimentos orais de antigos normalistas foi possível perceber como se produzia a representação desse alunado em uma instituição formadora de professores e num período determinante na política brasileira, durante o qual a educação era tida como um importante recurso para a política estadonovista, já que o controle na formação de professores era fundamental para que os ideais políticos fossem perpetuados. No campo teórico, a pesquisa valeu-se das seguintes categorias de análise: *Representações coletivas* (Chartier, 2002); *Identidade* (Dubar, 2005) e *Memória* (Halbwachs, 1990 e Le Goff (1996). Em termos metodológicos, nos utilizamos da análise documental de fontes escritas e/ou iconográficas (Faria Filho, 1998 e Mauad, 1996) e da história oral para análise dos depoimentos e entrevistas realizadas, conforme orientação de Joutard (2006) e Portelli (1997).

Palavras-chave: História da Educação- Instituto de Educação do Rio de Janeiro- Formação de professores – Normalistas – Década de 1940.

ABSTRACT

MELO, Bruna Maria Portela. *Collective Representations of Rio de Janeiro's Instituto de Educação Student-teachers in the 1940s*. Dissertation Thesis for a Master's Degree in Education. School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Brazil, 2017, 110fls.

This research pertains to the realm of History of Education. It aims to provide a clearer understanding of the political and social transformations that Rio de Janeiro's Instituto de Educação ('Education Institute'] underwent in the early 1940s (1941-1942) as well as of the conditions and circumstances prompted by the Institute's students that resulted in the image of the student-teacher currently held by the population of the city of Rio de Janeiro. The methods used were the analysis of two journals entitled *Instituto*, published by the Institute in 1941 and 1942, as well as oral testimony provided by several former student-teachers. These methods have supplied an insight into the image formed by the students of a teacher qualification institution within a critical political moment in Brazil when education was believed to be a major tool used by the New State policies to control teacher education so as to promote and perpetuate their political ideals. The literature review investigated concepts like collective representations (Chartier, 2002); identity (Dubar, 2005); and memory (Halbwachs, 1990; Le Goff (1996). The methodology used was document analysis of written and/or iconographic sources (FariaFilho, 1998; Mauad, 1996) as well as oral history of the testimonies and interviews, as suggested by Joutard (2006) and Portelli (1997).

Key- words: History of Education - Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Teacher qualification. Student-teachers. Early 1940s

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O CENÁRIO: A INSTITUIÇÃO E SEUS MODELOS FORMATIVOS	17
1.1 A reforma de Anísio Teixeira: formação docente em nível superior	18
1.2 Formação de professores durante o Estado Novo	31
1.3 As mudanças no espaço curricular	33
2. OS ATORES/ATRIZES: NORMALISTAS EM REVISTA	40
2.1 Primeiro número da Revista <i>Instituto</i> : o civismo como tema central	42
2.2 No segundo número da Revista <i>Instituto</i> , uma nova imagem da normalista?	51
3. AS MEMÓRIAS: CONSTRUINDO IDENTIDADES	64
3.1 A identidade através do uniforme	66
3.2 Lembranças de normalistas	72
3.3 O civismo no Instituto	79
3.4 Ser normalista	83
3.5 Ser normalista na década de 1940	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	99

LISTA DE IMAGENS

Figura 1-Capa do periódico <i>Instituto</i> (1941)	45
Figura 2- Normalistas do Instituto de Educação na festa comemorativa ao Dia da Bandeira	51
Figura 3 - Capa do periódico <i>Instituto</i> (1942)	53
Figura 4 – Nosso Brasil nas páginas do Instituto (1942)	58
Figura 5 – Periódico Instituto, V. 2, ano 1942, p.56	59
<i>Figura 6:</i> Nota aos leitores nas páginas do Instituto (1942)	62
Figura 7: Periódico Instituto, v. 2, ano 1942, p. 49	81

Introdução

Monumental! Este é o adjetivo que comumente se atribui ao prédio onde se localiza o Instituto de Educação do Rio de Janeiro¹, prestigiado centro de formação de professores da cidade que se manteve como capital do país até 1960². O impacto da construção sobre a cidade e a identificação do corpo discente pelo tradicional uniforme azul e branco constituía motivo de orgulho para a maioria da população que viveu uma época considerada por muitos “os anos áureos do magistério”. É neste cenário e por meio desses sujeitos que se desenrola a nossa história. No entrelaçamento desse espaço geográfico e simbólico com as memórias e experiências dos sujeitos aqui estudados, construiu-se a identidade do professor carioca da década de 1940.

A relação da normalista do Instituto de Educação do Rio de Janeiro com a memória da instituição como um todo, e na década de 1940 em particular, tem sido objeto constante de meu interesse, desde que me tornei aluna do curso de pedagogia naquela instituição. Desta forma, em decorrência da motivação mencionada, a pesquisa que elaborei como pré-requisito à conclusão do curso (TCC) teve como tema o perfil da normalista durante a referida época, a qual veio a coincidir com o período do Estado Novo (MELO, 2014).

Para a pesquisa de mestrado fui motivada a aprofundar os estudos realizados para o trabalho anterior, atribuindo um novo olhar através das matérias publicadas na grande imprensa e nos periódicos discentes intitulados “Instituto”, os quais apresentavam um relevante relatório sobre eventos e costumes da época. Além disso, utilizamos depoimentos de antigas alunas, já bastante idosas, mas que ajudaram a compor um interessante mosaico feito de memórias, emoções, silêncios, representações, práticas e experiências que puderam nos dar uma ideia, ainda que aproximada, do que era *ser normalista no Instituto nos anos 1940*. O presente trabalho foi concebido a partir dessa perspectiva.

¹ Desde 1998 denominado Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

² Até 1946 o Instituto foi a única escola oficial de formação de professores primários no Rio de Janeiro. Nesse ano foi criada a Escola Normal Carmela Dutra em Madureira e no início da década de 1960 surgiram as demais: Heitor Lira, Julia Kubitscheck, Sara Kubitscheck e Inácio Azevedo Amaral. Ver a respeito LIMA (2015)

* * *

No ano de 2004 ingressei no Instituto Superior de Educação como aluna do ensino médio, no curso de formação geral, o qual teve sequência com o curso normal superior, iniciado em 2007 e posterior migração para o curso de Pedagogia, concluído na mesma instituição de ensino em 2014.

Durante todo o período em que pertenci ao corpo discente daquela instituição, pude perceber a importância do Instituto na elaboração e execução das políticas públicas relativas à formação docente, além de desenvolver inegável fascínio pela arquitetura monumental do prédio e pelas histórias dos alunos, professores e personagens que, ao longo do tempo, por diversas circunstâncias, tiveram suas vidas ligadas à Instituição.

No transcurso da graduação em pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro participei das aulas de uma disciplina intitulada "Fotografia e História". Durante o curso foi visitado o Projeto Memória - PROMEMO/ISERJ, onde tive contato com o acervo fotográfico que retrata, entre outras imagens, a foto do Presidente Getúlio Vargas como paraninfo da turma de 1943. Tal episódio veio a despertar um especial interesse por aquele período.

A pesquisa também se justifica pelo fato de que há pouca ou quase nenhuma literatura que faça alusão ao recorte temporal proposto. Foi realizada uma busca no Banco de Teses da Capes, no Banco de dados do Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação de diversas Universidades com a utilização das palavras-chave: "Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Normalista, Escola Normal e Formação de Professores".

Apesar dos inúmeros trabalhos acadêmicos que focalizam o Instituto de Educação (Accácio, 1993; Vidal, 1995; Martins, 1996; Lopes, 2003), no que se refere ao recorte temporal específico da pesquisa proposta (início dos anos 1940) e à tipologia das fontes consultadas (periódicos institucionais, imprensa e depoimentos orais), o número de trabalhos encontrados é inexpressivo. Por esse motivo, cabe suspeitar que a presente pesquisa apresenta relativa originalidade, tendo em vista que ao fim da revisão de literatura supramencionada, foi encontrado apenas um trabalho relativo ao estudo dos periódicos (mas não exclusivamente à Revista *Instituto*) e, ainda assim, pode-se constatar que o segundo número dessa revista não foi utilizado. Será com essa dissertação que teceremos maior diálogo. Nessa direção, fazemos referência à

dissertação de Souza (2007) que se debruça sobre a identidade e o papel da futura professora nas décadas de 1940 e 1950, baseando-se em dois periódicos institucionais (o primeiro número de *Instituto* e *A Normalista*) buscando compreender o significado de tornar-se professora na realidade daquele período em particular.

Assim, o principal objetivo da pesquisa será buscar compreender o significado de ser normalista do Instituto de Educação, através das representações veiculadas particularmente nos dois números do periódico institucional intitulado *Instituto* no recorte cronológico proposto (1941 - 1942) e nos depoimentos das antigas alunas.

Para alcançar os objetivos específicos intenta-se compreender o momento de transição em que o país vivenciava, principalmente com o auge da Segunda Guerra Mundial, verificar como e em quais circunstâncias eram produzidas as revistas institucionais e de que maneira elas retratavam as normas, ideias e práticas correntes na instituição, bem como analisar de que maneira as normalistas eram vistas pela sociedade e por elas mesmas no recorte cronológico proposto.

Em termos de reflexões teóricas, a presente pesquisa tem a pretensão de se utilizar das seguintes categorias de análise: a) *Representações coletivas* segundo a contribuição de Roger Chartier (2002) no texto “O mundo como representação”; b) *Identidade*, segundo a visão de Claude Dubar (2005), para quem o conceito de identidade deve ser esclarecido pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro. Essas duas dimensões, para o autor, são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática e, desta forma, Dubar aponta como a percepção que temos sobre nossa própria imagem é algo instável; c) *Memória*, justamente por se tratar de um objeto de estudo que demanda a utilização de depoimentos de algumas alunas que pertenceram àquela geração de normalistas. Nesse caso, foram tomadas as reflexões de Halbwachs (1990) e Le Goff (1996).

Em termos metodológicos, nos utilizaremos da análise documental de fontes escritas e/ou iconográficas e da história oral para análise dos depoimentos e entrevistas realizadas.

Os documentos escritos foram obtidos no acervo do Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMEB/ISERJ). Nessa categoria podemos listar: Leis, Regimentos, fichas de alunos e professores, além de dois números do periódico discente *Instituto*.

Se o primeiro número da revista Instituto (ano 1, n. 1, 1941) já tinha sido utilizado em alguns trabalhos acadêmicos (Lopes, 2003, 2006; Souza, 2007), durante a busca de material para embasar a pesquisa, obtive o periódico do ano de 1942 (ano 2, n. 2) na internet, num site de compra e venda. Cabe ressaltar que o periódico, até aquele momento, não era de conhecimento comum por pesquisadores e ex-alunos. Por outro vértice, os regimentos e documentos da instituição foram obtidos diretamente através de contatos junto ao CEMEB (Centro de Memória da Educação Brasileira), órgão que prestou todo o suporte à coleta dos materiais solicitados.

No interior das Revistas encontram-se fotografias que também serão analisados sob uma metodologia específica, segundo as contribuições de Mauad (1996) e Burke (2004).

Considerando que o material que originou a opção pelo tema que instrui a presente pesquisa inclui imagens históricas relacionadas ao Instituto de Educação, é importante inferir a importância das imagens como acervo documental apto a embasar um trabalho acadêmico.

A fotografia já foi tida como uma junção de magia e ciência, pois as mesmas, no passado, não contemplavam distinções significativas para os estudiosos da época. Também já foi conhecida como uma mera manifestação artística. Desta forma, é aceitável questionar se a fotografia poderia ser utilizada como “prova irrefutável” de um determinado acontecimento (MAUAD, 1996).

Além das lições de Mauad, cabe citar os ensinamentos de Peter Burke (2004). Ele nos esclarece que quando os autores utilizam imagens, na maioria das vezes elas servem apenas para ilustrar o que de fato eles consideravam como “certo”. Ainda de acordo com este autor, as imagens sofrem influências e, portanto, não podemos apenas utilizar a imagem como única evidência na pesquisa, já que poderia ocorrer a manipulação da opinião do agente que vier a interpretar tais imagens.

Considerando a identificação dos materiais supramencionados e tendo em vista que a fotografia pode ser considerada como uma origem informativa equivalente aos demais tipos de fontes documentais, há que se considerar que a legislação educacional e regimentos internos da instituição em questão também merecem abordagem sob olhar crítico no contexto da pesquisa ora realizada (FARIA FILHO, 1998).

De fato, todos os arquivos/documentos de uma instituição são mantidos de acordo com os interesses governamentais e da própria instituição. Mas no Brasil ainda existem diversos obstáculos e burocracias no que se refere à obtenção dessas fontes documentais. Entendemos que, dessa forma, os arquivos e documentos são, em muitos casos, “selecionados” para expor ou ocultar fatos conforme a conveniência dos agentes envolvidos. Por isso, torna-se necessário um olhar atento ao documento e ao que ele pretende de fato informar.

Ao longo da pesquisa foram realizadas entrevistas com ex-normalistas que vivenciaram o período do recorte cronológico proposto, sendo esperado que seus depoimentos possam contribuir para o enriquecimento do conteúdo das fontes orais.

De acordo com Joutard (2006), a partir de suas pesquisas relativas ao assunto, a década de 1960 contribuiu para proporcionar um novo significado para a história oral, pois compreende que os agentes “menos relevantes” no contexto analisado também podem contribuir de alguma maneira para a reunião de elementos e informações relevantes para o contexto estudado.

O uso das fontes orais passa a ganhar notoriedade nos trabalhos e pesquisas acadêmicas, mas devemos considerar que apesar de ser uma fonte relativamente “recente” na fundamentação de trabalhos acadêmicos, trata-se de um recurso que vem obtendo crescimento gradual e relevante, como sugere Joutard (2006).

Considerando, contudo, que a transposição do material obtido por meio de entrevistas orais irá contemplar a transcrição de depoimentos, caberá ao pesquisador redobrar cuidados para evitar que a ausência textual dos sentimentos manifestados pelos depoentes e que não podem ser adequadamente transcritos venha a prejudicar o acervo informativo obtido através de tais recursos de pesquisa, com o destaque de Portelli (1997).

Ainda de acordo com este autor, as fontes orais são confiáveis, porém são diferentes das clássicas, pois merecem uma atenção especial e necessitam ser aprofundadas para que elas tenham a credibilidade merecida. Lembrando sempre do afastamento que o entrevistador deve manter para que não confunda o depoente.

É importante observar que meus interlocutores foram identificados e localizados a partir do contato com uma ex-normalista do Instituto de Educação, identificada através do livro que a própria publicou, no qual são abordados temas sobre a instituição

e que permitiu o encontro de outros depoentes. A este respeito, cabe mencionar o comportamento reservado e até mesmo desconfiado dessas pessoas que, em regra, já se encontram em idade avançada, em que pese terem sido selecionadas por terem frequentado ou mantido contato com o Instituto de Educação na época escolhida para a presente pesquisa.

Por ocasião dos contatos pessoais, foi possível perceber que havia clara cautela na escolha das vestimentas e até nos lanches eventualmente servidos. Alguns dos entrevistados agiram com mais entusiasmo, outros nem tanto, mas em comum havia uma cara ligação entre eles: o interesse por poder relembrar as histórias vividas em sua mocidade no Instituto de Educação. Na casa da depoente que foi interlocutora dos demais entrevistados, era notória a satisfação pessoal com a oportunidade de abordar eventos pertencentes à história da Instituição. Nossos encontros duravam no mínimo quatro horas. Havia um roteiro para a entrevista, embora muita das vezes os depoimentos ultrapassassem o roteiro. Neste contexto, cabe mencionar o que observa Delgado, em relação à história oral:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* (DELGADO, 2006, p.15-16. grifos do autor)

O material obtido para resgatar as memórias marcantes desses normalistas formados no Instituto de Educação nos anos 40 acaba por privilegiar um grupo bem delimitado, em sua maioria moças e rapazes de classe média. Ao dar voz a esse grupo de ex-normalistas do período abordado, não pretendo reforçar os traços comuns que a sociedade mantinha sobre essas normalistas e sim propor um olhar diferenciado sobre essa identidade construída ao longo do tempo.

Finalmente, cabe adiantar que a dissertação está organizada sob o seguinte formato:

Capítulo 1: O cenário: A instituição e os modelos formativos.

Neste capítulo são demonstradas as mudanças e permanências do modelo de formação docente em relação à década anterior, por meio da análise da legislação e da estrutura curricular, tendo como foco de análise o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Emergirá, ainda, o contexto político e socioeconômico do país nos anos do Estado Novo varguista, especialmente o período 1941 - 1942, quando se deu a guinada do governo no sentido de apoiar os Países Aliados e declarar guerra aos Países do Eixo.

Capítulo 2: Os/as atores/atrizes: Normalistas em Revista.

Focalizará os dois volumes do periódico *Instituto* (1941 e 1942), analisando as representações sobre a escola e corpo discente, ou seja, como eram percebidas e o que significava para as alunas serem normalistas em um período de transição no qual o Brasil caminhava para momentos decisivos, com o início de sua participação na 2ª guerra mundial. O escopo deste capítulo consiste em apontar semelhanças e diferenças entre os dois números do periódico (apesar do curto espaço de tempo) no que se refere à representação que se tinha das estudantes nesse momento crítico da política brasileira.

Capítulo 3: As memórias: construindo identidades

Apresentará os depoimentos dos ex-alunos entrevistados, tentando perceber como as representações cristalizadas por meio dos periódicos institucionais são confirmadas ou não pelos alunos, na medida em que além dos percursos discentes serão também analisadas suas escolhas e trajetórias profissionais. Por meio dessa análise, é possível perceber tensões em torno das representações acerca da figura das normalistas dos anos 1940.

Capítulo 1

O cenário: A instituição e seus modelos formativos

A proposta deste capítulo tem por foco identificar os meios pelos quais as políticas voltadas para a formação de professores no Rio de Janeiro durante as décadas de 1930- 1940 eram empregadas no cotidiano e de que forma essas determinações políticas eram aceitas por aqueles que eram diretamente influenciados por tais diretrizes, considerando que, no período abordado, a sociedade brasileira vivia um momento de sensível transição.

No mesmo contexto, apresento a instituição de ensino que desempenha um papel fundamental na minha pesquisa, tendo em vista que até o ano de 1946 seria o único estabelecimento de ensino público voltado à formação de professores³ e o primeiro a oferecer um curso em nível superior a professores primários denominado *Escola de Professores*: o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

A referida instituição detinha a responsabilidade institucional de atuar na formação de professores, assim como no aperfeiçoamento e atualização dos mesmos. Esses profissionais seriam responsáveis por atuar no ensino dos alunos da rede educacional da Cidade.

Considerando que o recorte temporal desta pesquisa abarca a década de 1940, faz-se necessário um breve recuo à década de 1930 para propiciar a compreensão do cenário político educacional vigente neste período.

Neste capítulo farei uso de legislações educacionais, decretos, regimentos e grades curriculares para compreender o momento da reforma educacional no curso de formação de professores, buscando analisar as mudanças introduzidas no mesmo durante a década de 1930, no bojo da reforma feita por Anísio Teixeira (1932), bem

³ O Decreto-Lei n.º 8.548, de 22 de junho de 1946 criou a Escola Normal Carmela Dutra que até 1953 esteve submetida ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Ver a respeito a dissertação de LIMA (2015)

como o desmonte dessa reforma e as mudanças introduzidas no modelo de formação docente durante o período do Estado Novo (1937-1945).

Na reforma empreendida por Anísio, a criação do novo curso, conhecido como *Escola de professores*, em 1932, acabou sendo incorporado à Universidade do Distrito Federal, também criada por Anísio em 1935 a qual tinha como propósito formar professores primários em nível superior, como era a proposta inicial do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Com a extinção da Universidade do Distrito Federal, em 1939, diversos cursos foram transferidos para a recém criada Universidade do Brasil e dessa maneira o Instituto de Educação voltaria a formar professores pelo ensino normal, em nível médio. O objetivo deste trabalho é justamente compreender como se deu a formação de professores nesse momento de transição.

Nessa perspectiva, estabelecerei interlocução com os principais autores que desenvolveram trabalhos voltados para a instituição e o momento político do período analisado (Lopes, 2003; 2006, Vidal,1995; 2001 e Accácio, 1993). Para o uso das leis e documentos institucionais, esta pesquisa dialoga com Faria Filho (1998), considerando suas reflexões sobre a legislação escolar. O estudo da legislação pertinente se faz importante, pois tem o caráter de propiciar o entendimento das normas da instituição. E para melhor aprofundar a discussão sobre legislação, serão utilizadas na pesquisa a legislação vigente naquele período, além dos regimentos internos e normas para a formação de professores.

1.1 A reforma de Anísio Teixeira: formação docente em nível superior

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, foi concebido e tido como um *locus* de formação para professores primários desde 1932. Desde então muitos normalistas de ambos os sexos se formaram nessa conceituada instituição de ensino, determinando o início da carreira profissional do magistério para moças e rapazes que ali seguiam seus estudos.

Na verdade, o prédio inaugurado em 1930 para abrigar a “antiga” Escola Normal foi construído na gestão de Fernando de Azevedo frente à Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Pouco depois, em 19 de março de 1932 a Escola Normal seria

transformada em Instituto de Educação por iniciativa de Anísio Teixeira, o novo diretor da Instrução Pública (1931-1935). Não se tratava apenas de uma mudança de local, mas de uma reforma no modelo do curso de formação de professores que iria elevar os estudos de todos os professores, inclusive os “professores primários” ao nível superior (LOPES, 2006).

A pesquisa de Accácio (1993) apresenta a formação dos professores primários no Rio de Janeiro, utilizando como objeto de estudo a transição da Escola Normal para o Instituto de Educação sob efeito das reformas operadas por Fernando de Azevedo em 1928 e Anísio Teixeira em 1932. O objetivo de seu trabalho é compreender que fatores impulsionaram o desenvolvimento do magistério primário entre 1927 e 1937. Coube a essa autora analisar o desenvolvimento da instituição que forma o professor primário, ao recuperar a gênese na Escola Normal da Corte e na Escola Normal do Distrito Federal e esclarecer a importância da criação do Instituto de Educação do Distrito Federal. Nessa pesquisa tratou da organização, transformações, relevância da escola no movimento de mudança na educação, ordenação do campo educacional e profissionalização do educador. Para isso, observou a dinâmica do espaço escolar, a sistematização do tempo de formação geral e profissional e a seleção dos conteúdos sócio-culturais dos currículos.

Já Vidal (1995)⁴, em sua pesquisa de doutorado, analisou práticas realizadas pelos alunos do curso de formação docente do Instituto de Educação, por ela denominado “escola-laboratório”. Além das práticas de leitura, a pesquisadora também utilizou como fonte o acervo da biblioteca, que consubstanciou importante suporte para sua pesquisa. A autora cruzou esses dados com depoimentos de antigas alunas.

Outro trabalho de referência sobre a temática Instituto de Educação é a tese de Lopes (2003)⁵, que teve por objetivo discorrer sobre a primeira experiência de formação de professores primários no Brasil em nível superior: a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A tese procura ainda explicar o silêncio e o esquecimento a que essa experiência foi relegada e identificar o Instituto de Educação como um *lugar de memória* da formação docente.

⁴ A tese de Vidal (1995) foi publicada em 2001 com o título: *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Ver VIDAL (2001).

⁵ A tese foi publicada em 2006 sob o título: *Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Ver LOPES (2006)

Em outra produção, a mesma autora utilizou imagens fotográficas para sublinhar a importância conferida ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro como um dos mais expressivos laboratórios da Escola Nova (LOPES, 2008). As imagens analisadas foram veiculadas pelo periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, publicado pela primeira vez em 1934, sob os auspícios da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Neste artigo, busca superar a ideia da fotografia como mera ilustração para as análises escritas, considerando-a fonte histórica que requer uma construção teórico-metodológica singular.

A estrutura curricular da Escola de Professores foi também discutida pela autora em artigos e capítulos de livros (LOPES, 2007; 2013) que demonstraram, por meio dos dispositivos curriculares, a singularidade da reforma empreendida por Anísio Teixeira no curso de formação de “professores primários” no Instituto de Educação dos anos 1930.

Sobre o contexto em que foi produzida essa reforma, Lopes (2006) assim se expressa:

Vivia-se talvez como nunca, um momento de articulação entre passado, presente e futuro, de construção de diferentes modelos para a criação de uma nação *moderna*, cujo grande desafio era romper com o passado comprometido com o modelo econômico liberal falido-sobretudo após a 1ª Guerra Mundial- e com as articulações da política oligárquica, característica de um sistema que nem sempre correspondia aos anseios de muitos que sonharam com o regime republicano como solução para os problemas do país. Diante dessas formulas aparentemente esgotadas, era necessário buscar o novo através de outros paradigmas capazes de dar forma a essa utopia de renovação pela qual todos ansiavam. (LOPES, 2006, p.61 grifos do autor).

No contexto político apresentado, ficava evidente que o país almejava uma mudança, sobretudo no que se referia a abandonar o “velho” e prosseguir com uma visão voltada para a “modernidade”, na esperança do “novo”. E esse mesmo anseio também se debruçava no campo educacional, que começava a ganhar novos contornos, principalmente com o Movimento da Educação Nova, que foi um grande passo para a educação brasileira, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

Entretanto, naquele mesmo período a solução dos problemas educacionais despontava como prioridade, uma vez que os problemas sociais e econômicos do país estavam intrinsecamente ligados à falta de uma cultura própria, onde os projetos

educacionais necessitavam ser precisos para tais avanços.

Nesse cenário surge o movimento da Escola Nova⁶. Compartilhando as palavras de Xavier (2002) entendemos que:

O Manifesto pode ser visto como lugar de memória da educação republicana na medida em que opera a legitimação do grupo que o assinou e promove, em nível do discurso, a validação do projeto educacional que defende, apresentando-o como o mais adequado para a reconstrução do país segundo o ideal republicano (p. 3).

O movimento estruturava-se a partir de alguns temas e figuras de relevância no qual se destaca o ideal de escola pública universal gratuita, onde todos teriam direito ao ensino e não haveria diferenças, dessa maneira seriam garantidas a todos as mesmas oportunidades e as eventuais especificidades ficariam a cargo das qualidades individuais, cabendo exclusivamente aos setores públicos a implementação do modelo de ensino ora descrito.

O manifesto foi assinado e divulgado em março de 1932, sendo resultado da IV Conferência Nacional de Educação⁷. Os *pioneiros* ficariam, então, responsáveis por conduzir o Brasil rumo à modernidade por meio da diretriz educacional; afinal, o país vivia um momento de grandes transformações onde a maioria da população era analfabeta. Além disso, vivíamos um período de industrialização, onde se fazia necessária a formação e disponibilização de mão de obra qualificada.

Todavia, como aponta Schwartzman (1984), o ensino era direcionado para o momento político vivido e aos interesses governamentais. O ensino seria afastado dos interesses da igreja católica:

Este ensino seria, naturalmente, leigo. Sua grande função era, em última análise, formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando (SCHWARTZMAN, 1984, p.53).

⁶ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil- Ao povo e ao governo (1932). Ver respeito Xavier (2002)

⁷ As conferências eram promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

O Manifesto contou com a assinatura de diversos intelectuais da época.⁸ Embora contasse com 26 assinaturas, o documento não foi resultado de uma decisão coletiva. No contexto mencionado, Xavier (2002) aponta em sua pesquisa a existência de evidências de que Fernando de Azevedo apropriou-se de ideias de outros signatários para a redação do referido documento. Nesse sentido cabe a colaboração de Faria Filho (1998) acerca de documentos e manuseios feitos a partir de determinados interesses.

A natureza de nossos documentos implicam, pois, não apenas a necessidade de referi-los constantemente ao “lugar” a partir do qual são produzidos, mas também, e fundamentalmente, buscar entendê-los em suas dinâmicas e materialidades próprias (FARIA FILHO, 1998, p.111).

Consideradas as circunstâncias acima descritas, é importante buscar compreender a dinâmica do referido documento, pois nele seriam contemplados interesses diversos e seu conteúdo não era do consenso de todos, como é suscitado na passagem que segue:

Julgamos provável que a autoria de Fernando de Azevedo tenha comportado uma possível incorporação de ideias e sugestões de outros signatários, especialmente de Anísio Teixeira, o que não invalida a autonomia de seu autor em aceitar e selecionar as referidas sugestões (XAVIER, 2002, p. 23).

Cabe mencionar que a Igreja Católica exerceu uma forte influência durante todo o movimento realizado nas reformas educacionais, pois não era de seu interesse uma escola pública, laica e igualitária. Desta forma, Francisco Campos busca estabelecer um pacto nacional entre a Igreja e o governo de Getúlio Vargas. A Igreja buscava seu espaço na política e depois de inúmeras tentativas alcançaram tal objetivo, como aponta Schwartzman: “Um mês depois é promulgado o decreto que faculta o ensino religioso nas escolas públicas, abolido desde a Constituição de 1891” (1984, p.55).

Utilizando argumentos que suscitavam o uso da doutrina cristã como meio de promover para a sociedade virtudes que somente seriam alcançadas através de seus

⁸ Dentre eles, destacam-se: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

ensinamentos, a família foi o instrumento escolhido para alcançar tais objetivos. A educação era utilizada como meio estratégico, pois poderia articular a doutrina à prática, porém, era evidente que a Igreja tinha seus interesses voltados para suas escolas, como observa o mesmo autor: “A Igreja Católica, responsável pela quase totalidade das escolas privadas do país, via com receio a subordinação da educação ao Estado, propondo, em seu lugar, a total liberdade de ensino e autonomia das escolas” (SCHWARTZMAN, 1984, p.178).

Com o avanço da industrialização, a procura por um ensino prático, ou seja, aquele voltado às habilidades operacionais e pouco preocupado com as capacidades pessoais do indivíduo era o que marcava o novo caminho para a educação. O projeto da Escola Nova seguia esse rumo, difundindo a ideia de que era possível *aprender fazendo*. O documento do manifesto foi produzido num momento de insatisfação da sociedade brasileira, sempre buscando destacar o “velho” do “novo” e fazendo críticas às reformas anteriores, sob a alegação de que eram fragmentadas e não procuravam mostrar a realidade. Aqui se nota uma aproximação de interesses entre o projeto dos *pioneiros* e o governo Vargas acerca da procura de soluções para o problema educacional.

Muitos dos representantes da Escola Nova, por exemplo, apoiavam enfaticamente as pretensões da centralização e controle governamental da educação, em nome da democratização do ensino, da cultura e da igualdade social. Tal centralização lhes permitiria, caso mantivessem as posições que haviam ocupado no sistema educacional, levar a frente seus projetos. O ministério parecia preocupado, principalmente em montar sua máquina burocrática, que lhe permitisse centralizar, coordenar e controlar a educação em todo o território nacional (SCHWARTZMAN, 1984, p.178).

Entretanto, um dos pontos marcantes do documento diz respeito à laicidade do ensino, realçando aspectos fundamentais como princípios de liberdade democrática e credos, neutralizando a atuação da Igreja, que exercia forte influência sobre o campo educacional. Em tal contexto, a responsabilidade total da educação seria do Estado.

Um conjunto de medidas práticas pelas quais se pretendia fundar um novo sistema educacional – único, de base científica e sob a responsabilidade do Estado. O plano de reconstrução educacional previa ainda a laicização do ensino e a co-educação, introduzindo, dessa forma, valores realmente inéditos na estrutura educacional da época (XAVIER,2002, p.48).

O decreto que permitiu o ensino religioso nas escolas públicas, assinado em

abril de 1931, é tido como um avanço por meio do qual o Governo Provisório e Francisco Campos permaneceriam fieis aos interesses do Clero. Todavia as ambições da Igreja iam além. Queriam que o próprio Estado fosse contra o ensino laico e fosse favorável ao ensino religioso.

Quando Francisco Campos deixou o Ministério da Educação e Saúde pública (MESP) e os líderes do Movimento da Escola Nova encontravam-se em posições estratégicas (Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e Fernando de Azevedo em São Paulo), a Igreja sente que seus projetos estariam ameaçados. Na mesma ocasião realizou-se a reforma do ensino secundário quando foram introduzidas disciplinas de caráter técnico - científico, dando legitimidade para o reconhecimento oficial e deste modo ampliando a intervenção do Governo. A Igreja acusaria a oficialização do ensino como instrumento para a destruição da família e a eliminação da cadeira de Moral e Cívica, seria considerado como excesso de racionalismo.

Alceu Amoroso Lima levanta-se contra o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que sugere a concentração do ensino nas mãos do Estado, contribuindo assim, segundo ele, para a implantação do regime comunista. Adverte contra a institucionalização da nova política educacional, que significará ao seu ver, um atentado contra a nacionalidade (SCHWARTZMAN, 1984, p.58).

Ainda em 1931, quando Anísio Teixeira compunha a equipe do Ministro Francisco Campos, foi convidado pelo então prefeito Pedro Ernesto para assumir a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, fato que criou oportunidades para realização das reformas da Instrução Pública, projetando aquele educador no cenário nacional. Essa reforma afetava todos os níveis de ensino, mas a que nos interessa nos marcos desta dissertação refere-se especialmente à formação de professores. Com esse propósito foi criado o Instituto de Educação do DF (1932) e três anos depois a Universidade do Distrito Federal, sobre a qual falaremos adiante.

Os ataques contra Anísio Teixeira por sua defesa do ensino laico e sua atuação à frente da Instrução Pública do Distrito Federal são evidentes. Fernando de Azevedo também é duramente criticado por se opor a Instrução Religiosa. Entretanto, como aponta Lopes (2006), esse período conturbado faria o governo repensar o modelo de educação que desejava para as camadas populares.

Partindo da ideia que era necessário investir na formação de professores para que os problemas educacionais do país fossem solucionados, Fernando de Azevedo, anos antes, tivera a iniciativa de reformular a antiga Escola Normal criando uma escola moderna que atendesse a todas as exigências.

Na expressão de Azevedo, a antiga Escola Normal até a reforma de educação do Distrito Federal (1927-1930) não passava de um “liceu para moças”, com educação deficiente e antiquada, inteiramente afastada dos princípios filosóficos cogitados pelo movimento da Escola Nova. Sem articulação com a escola primária, sem prédio e instalações adequadas, sem campos de experiência para os futuros professores – essa escola não cumpria sua função de preparar mestres (AZEVEDO,1931 *apud* LOPES,2006 p.62).

Esse novo plano de estudos tinha como objetivo ampliar a cultura desses novos professores que entrariam no mercado. O conhecimento obtido nesse novo curso daria a eles autonomia crítica, permitindo-lhes conhecer os métodos científicos para aplicar na prática. Mas para tal realidade era necessário um campo onde pudessem vivenciar essas experiências. Para Fernando de Azevedo, “só através da atividade prática e experimental se poderá dar ao professor a capacidade de interpretar programas e adaptá-los às aptidões dos alunos” (AZEVEDO, 1931, p.90 *apud* LOPES, 2006, p.63).

Fernando de Azevedo demonstra interesse na formação geral dos alunos pois, ao que parece, ele queria que o alunado tivesse uma base sólida na aprendizagem e não um ensino técnico e estritamente profissional. Para ele, o papel do professor era fundamental, pois a partir de seus conhecimentos ele poderia transmitir para os alunos o conhecimento adquirido. E se esse professor não tivesse uma base sólida, com práticas, como ele poderia despertar em seu aluno um espírito científico? Para isso se tornar realidade, era necessário não apenas o conhecimento e sim essas experiências na prática.

Então, a seu ver, as escolas normais deveriam possuir um campo de experiências que englobasse todos os níveis de ensino e essas escolas-laboratório poderiam se tornar verdadeiros centros de pesquisas, para desenvolver e aperfeiçoar o que era aprendido. Como apontou Lopes (2003) “para desenvolver e aperfeiçoar esse aprendizado prático, a reforma instituiu o estágio pedagógico de dois anos em escola primária para os professores diplomados antes da sua investidura no magistério público” (p.64).

Considerando esses princípios, o prédio que iria abrigar tal modelo educacional

teria que estar à altura do que fora proposto pelo reformador. O prédio com arquitetura colonial servia como inspiração e marca de uma educação renovadora, possuindo extensos corredores, salas amplas e arejadas, um chafariz no centro do pátio, tudo para acomodar os alunos de forma adequada. Prédio esse que ficaria marcado como um símbolo de uma nova proposta educacional para a formação de professores.

A “nova” Escola Normal do Distrito Federal foi inaugurada em 1930. O cenário político era de instabilidade. Nesse mesmo ano Vargas que romperia com quatro décadas de revezamento político entre paulistas e mineiros na presidência, fase histórica conhecida como a “política do café com leite”. A recém-criada Escola Normal vivenciaria essa fase turbulenta. A instituição incorporava o compromisso do “velho” com o “novo”, reproduzindo o momento político vivido e as diretrizes que o Movimento da Escola Nova propunha: adequar o sistema educacional à sociedade.

Todavia, os interesses de Fernando de Azevedo iriam contra ao que era proposto no cenário político, pois seus ideais não caminhavam junto aos da oligarquia paulista das quais ele era representante, por isso, ele deixa a Instrução Pública do Distrito Federal e retorna a São Paulo em 1930.

Após concluir o curso de pós-graduação nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia, Anísio Teixeira retorna ao Brasil, conhecendo Fernando de Azevedo no ano de 1929. Em sua breve passagem pelo Rio de Janeiro, Anísio Teixeira pode ter contato com o trabalho desenvolvido por Fernando de Azevedo. E Lopes (2006) aponta as impressões que ele tivera sobre a educação no Brasil.

Constatou, por exemplo, como ele mesmo declarou em carta ao amigo, que faltava a educação brasileira uma base científica, mas por outro lado, por não haver no país uma tradição educativa, poder-se-ia realizar uma obra de “organização e renovação, que, em outros países, só seria possível revolucionariamente”, tendo em vista os obstáculos existentes nas “velhas correntes e velhas máquinas de educação desses outros países que começavam mais cedo”.⁹ (LOPES, 2006, p.67).

Ainda no mesmo ano Anísio conheceria Lourenço Filho durante a Terceira

⁹ Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo. 08-07-?. Arquivo Fernando de Azevedo. IEB/US. Série Correspondência. Caixa 32. Apud Vidal (2000, p.14)

Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação, realizada em São Paulo. Mantiveram contato durante um ano antes de ficarem frente à obra que posteriormente seria o Instituto de Educação. Durante o tempo em que trocavam correspondências, Lourenço Filho chegou a sugerir que Anísio Teixeira traduzisse e prefaciasse algumas obras de Dewey para serem publicadas.

Ao notar a impossibilidade de implantar seu plano de reforma no seu estado natal, a Bahia, Anísio exonera-se da direção da Instrução Pública daquele Estado. Seu pai criara dificuldades em relação ao seu afastamento, pois sua família era tradicional e exercia grandes influências no estado.

Entretanto, pouco tempo depois, em março de 1931, Anísio volta ao Rio de Janeiro para assessorar o ministro Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, como já foi mencionado. Em seu entendimento, faltavam muitas melhorias a serem feitas, principalmente no campo educacional. Na verdade, Anísio foi recebido com certa hostilidade pelo magistério carioca que apresentou resistências ao pedagogo que, a convite de Pedro Ernesto, ocuparia uma posição importante à frente da educação da Cidade-capital. Nesse cenário, Anísio lança mão de seu objetivo de ver a Escola Normal transformada em Instituto de Educação. Esta seria a primeira e mais importante medida desde sua posse. O decreto que transformou a Escola Normal em Instituto de Educação data de 19 de março de 1932, a mesma data da divulgação do manifesto dos Pioneiros nos principais jornais do país. Esta “coincidência” de datas leva Lopes (2006) a supor que o Instituto de Educação consistiu na materialização das propostas renovadoras contidas no manifesto, qualificando-o como o “lugar de memória” (Nora, 1993) por excelência, da educação renovadora no país, ou seja, o local onde seriam postos em prática os ideais pregados pelo Manifesto.

Para dirigir a instituição foi convidado o professor Lourenço Filho e, de acordo com seu discurso inaugural, o Instituto de Educação atenderia todos os requisitos para a formação de professores do primário e secundário, assim como os cursos de aperfeiçoamento para o magistério em exercício. No ato de sua posse à frente da direção do Instituto seu discurso fazia menção ao passado, lembrando o primeiro diretor da Escola Normal, o republicano Benjamin Constant, que acreditava que a educação seria um instrumento de transformação social assim como os *Pioneiros*, porém, seu esforço era limitado, pois no passado, quando a escola Normal foi criada

(1880), possivelmente as pessoas não compartilhavam o mesmo pensamento.

Assim, o Instituto de Educação seria a concretização de um árduo esforço pela reforma educacional em sua materialidade. Acreditava-se que com uma educação de qualidade era possível construir um novo país. A estrutura do novo Instituto diferenciava-se da Escola Normal que o antecedeu. Compunha-se agora de uma escola secundária com seis anos de duração, onde o sexto ano já preparava os alunos para a Escola de Professores- curso superior de dois anos para formar professores primários ou três anos para formar professores secundários. Ao lado desses cursos existiam as escolas de aplicação: a Escola Primária e o Jardim de Infância que serviam como campo de aplicação e pesquisa para os futuros mestres (DISTRITO FEDERAL, 1932). Três anos depois, em 1935, essa Escola de Professores seria transformada em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), a universidade cujo objetivo era formar professores para atuar na rede escolar da Cidade do Rio de Janeiro (DISTRITO FEDERAL, 1935).

Portanto, durante sua gestão, juntamente com grupo de colaboradores, Anísio organizou um sistema educacional na capital da República, que abrangia da pré-escola à universidade. Essa estruturação foi perpassada por conflitos, sobretudo com a criação da universidade, que para ele se apresentava como um ápice de um programa (FÁVERO, 2009).

Todas as pesquisas e experiências produzidas no Instituto de Educação eram registradas nos *Arquivos do Instituto de Educação*, periódico publicado por Lourenço Filho entre 1934 e 1937 e que depois voltaria a ser editado em 1945, prosseguindo até 1960. O material publicado nos *Arquivos* era baseado em práticas e experiências ali realizadas (LOPES, 2005).

O projeto de Anísio para formar professores era ambicioso, pois utilizava o ensino secundário para desenvolver aptidões aos futuros professores. A escola primária e jardim de infância consagravam-se aos campos de aplicação e laboratórios para novas experiências educacionais. O plano de Anísio era que esse modelo irradiasse para toda rede escolar do Distrito Federal.

Para Anísio Teixeira, a formação de professores assim concebida seria de tal forma *prática* que o eixo central da escola seriam os estabelecimentos anexos de ensino primário e a pré-escola, verdadeiros laboratórios de observação, experimentação e aplicação do ensino. Dessa maneira projetava-se uma escola que fosse realmente um instituto

para a formação profissional do mestre e que elevado a nível universitário, pudesse mais tarde consagrar-se como um centro de pesquisas e de cultura superior na área educacional (LOPES, 2006, p.117 grifos do autor).

A Escola de Professores iniciou suas atividades em março de 1933 e em dezembro de 1934 formou-se a primeira turma. Os alunos egressos da Escola Normal tiveram seus planos de estudos adaptados para incorporar-se à nova ordem estabelecida (LOPES, 2013).

O então prefeito Pedro Ernesto que defendia uma política autônoma para o Distrito deu total apoio a Anísio, confiando em suas mãos o projeto educacional do Rio de Janeiro. Assim sendo, o projeto para a formação de professores iniciado com a criação do Instituto em 1932 seria ampliado com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e sua Escola de Professores se transformaria em Escola de Educação. De acordo com Anísio, no país faltavam instituições de ensino superior, o que por sua vez deixava uma grande lacuna. O seu ideal de universidade estava distante da hegemonia da Igreja, ele buscava uma instituição voltada às pesquisas e ao conhecimento (MENDONÇA, 2002).

Então, em 4 de abril de 1935 pelo Decreto Municipal de 5.513, criava-se a Universidade do Distrito Federal, ficando claro que seus interesses à frente da Instrução Pública estavam intrinsecamente ligados, pois ele foi responsável por mudanças significativas para a criação da universidade. A Universidade do Distrito Federal ficaria responsável por todos os níveis de formação do professor. No entender do criador da UDF,

A universidade deveria cumprir o papel de socializar a cultura, deste modo socializando os meios para adquiri-la. Em suas palavras Anísio “dedicada à cultura e à liberdade, a Universidade do Distrito Federal nasce sob um signo sagrado, que a fara trabalhar e lutar por um mundo de amanhã, fiel as grandes tradições liberais do Brasil de ontem” (TEIXEIRA, 1997, p.43).

Desde o início, os conflitos permearam a UDF. Os opositores a essa iniciativa utilizavam o argumento de que a mesma teria um cunho ideológico, que se tratava de uma universidade “de esquerda”, visto que muitos dos seus professores alinhavam-se ou eram simpatizantes do partido Comunista. A obra de (des)qualificação dessa

universidade foi atribuída aos Integralistas e à Igreja, já que nesse período, Alceu Amoroso Lima, intelectual católico, possuía forte ascendência sobre o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, para quem enviou correspondência¹⁰, declarando que ele e os católicos esperavam uma posição da parte do governo para “resolver tal problema”. Argumentava que o governo é que deveria ficar responsável pela educação, a qual deveria ser entregue a mãos confiáveis e não a socialistas. O Ministro Capanema, a serviço do Estado Novo, tinha realmente recursos políticos necessários para “solucionar” o problema.

Então, nos últimos meses de 1935, Pedro Ernesto se vê numa posição difícil, pois se sente discriminado por representantes da esfera federal. Apesar de todas as pressões, mantém Anísio no cargo até seu pedido de exoneração, que ocorre em 1 de dezembro de 1935. Segue, abaixo, um pequeno trecho da carta de demissão:

Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se descubram outras tendências e outra significação, senão a de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica (TEIXEIRA, 1997, p. 34).

Através de Exposição de Motivos endereçada a Getúlio Vargas, o Ministro da Educação afirma que os princípios da disciplina são essenciais para a política do Estado Novo para persuadi-lo sobre a necessidade de fechar a Universidade do Distrito Federal. Ainda segundo ele, a Prefeitura do Distrito Federal mantinha um serviço que extrapolava sua competência e que os cursos que eram oferecidos pela UDF deveriam ser oferecidos pela Universidade do Brasil, alegando que esta universidade precisaria ser reconhecida como um centro de cultura. “A solução mais simples, certamente a mais econômica” nas palavras de Lopes (2006), seria a incorporação dos cursos da UDF à Universidade do Brasil.

Dessa forma, a Escola de educação era retirada do Instituto de Educação, curso esse que seria anexado à Faculdade de Educação da Universidade do Brasil, restando ao Instituto de Educação a escola secundária, primária e jardim de infância. Nessa perspectiva, o projeto de formação de professores implementado por Anísio em sua

¹⁰ Em 26 de julho de 1934, dez dias após a eleição de Vargas para a presidência da República pela Constituinte, Gustavo Capanema foi efetivamente nomeado para a pasta da Educação e Saúde Pública.

passagem pela Secretaria de Educação do Distrito Federal ia se desestruturando. Sua dissolução total aconteceria em janeiro de 1939, pelo Decreto-Lei 1.063, que autorizava a transferência dos cursos da UDF para a Universidade do Brasil (BRASIL, 1939).

1.2 Formação de professores durante o Estado Novo

A partir de 1935, com a Lei de Segurança Nacional, o país seguia rumo a um autoritarismo cada vez maior. Formalmente, a ditadura se instalou em 1937 com a decretação do Estado Novo que, dentre outras convicções, reconhecia o papel fundamental desempenhado pela educação como caminho para transformar e impulsionar o “novo país” rumo ao desenvolvimento (GOMES, 2002).

O sistema educacional do Instituto de Educação precisava contribuir para a formação de identidade desses normalistas nos moldes da política estadonovista. O magistério primário ganhou notoriedade na nova política estabelecida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, ao defender que o ensino primário seria essencial para delinear o modelo social da nação [...] “como verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isto que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes” (SCHWARTZMAN, 1984, p.188).

Entretanto, a memória dos educadores ligados ao *movimento renovador* ia sendo, progressivamente, apagada da instituição, numa tentativa de silenciar as contribuições dos pioneiros e forjar uma *outra memória* que destacasse a “nova política” de Capanema em relação à formação docente. Como observa Lopes (2006):

Com o esforço deliberado de plasmar a memória da administração de Capanema, identificando-a com as bases ideológicas do novo regime, não sobrava muito espaço para incluir as realizações do grupo de educadores ligados ao *movimento renovador* que haviam atuado na administração pública do Distrito Federal até 1935. A expansão da rede escolar da cidade do Rio de Janeiro a atenção dedicada a função social de sua arquitetura, a preocupação com o aperfeiçoamento da formação de pessoal qualificado para exercer o magistério primário - iniciativa da qual ele participava ativamente- bem como a criação de uma universidade cujo o maior mérito seria preparar o professorado destinado ao curso secundário- lacuna maior de nosso sistema universitário-, todas essas realizações eram relegadas ao

esquecimento, boicotadas pela história oficial, que lhes impunham um opressivo silêncio (LOPES, 2006, p.248).

Segundo a política governamental do Estado Novo, a UDF, como instituição regida pelo Distrito Federal, não teria autoridade para decretar leis de ensino, sendo tais ações inconstitucionais e assim, passíveis de anulação. Como a Escola de Educação estava vinculada à UDF, logo, não seria mais competência da Prefeitura do Distrito Federal e da Faculdade de Educação formar professores em nível superior. Ao Instituto de Educação caberia a escola secundária, o ensino primário e o jardim da infância. Logo, o projeto articulado por Anísio Teixeira foi desmantelado.

Assim, o Instituto de Educação voltaria a formar professores na modalidade normal, em nível secundário. Em 1936, por meio de Decreto n. 156, os alunos que tivessem cursado até o sexto ano da Escola Secundária do Instituto poderiam requerer seus diplomas, fato que se configurou como um golpe no projeto anisiano de formação de professores. Porém, Lopes (2009) aponta que essa tentativa de apagar a memória fica ainda mais perceptível com a saída de Lourenço Filho da Direção Geral da instituição, o que ocorreu em dezembro de 1937. O silêncio sobre a obra realizada pelos *pioneiros* no Instituto produziu significados e sentidos, pois como aponta Orlandi (1993):

O silêncio sobre certos acontecimentos é, por excelência, matéria significante, o real do discurso, enquanto a linguagem produzida pelo homem tende a "domesticar a significação". "O silêncio não é visível, não é observável. Ele passa pelas palavras, só é possível vislumbrá-lo de forma fugaz, ele escorre por entre a trama das falas" (ORLANDI, 1993, p.34).

A partir dessa fala, fica claro que o que não é dito também tem seu significado, pois como existe uma mediação no que é falado, o que não é dito possivelmente tem um significado, uma representação.

Após a saída de Lourenço Filho da direção da instituição, este foi substituído pelo professor Basílio de Magalhães, que afirmou “que não serviria ao governo e sim ao Instituto” (MAGALHÃES, 1995, p. 61), possivelmente numa tentativa de permanecer neutro, já que o momento político era delicado.

Mesmo com a extinção da UDF, o modelo do curso de formação de professores primários sofreu poucas alterações, ao menos quanto a sua duração. Entre 1940 e 1943 continuou a funcionar no Instituto uma Faculdade de Educação que oferecia o *Curso de*

Formação de Professores Primários em dois anos que se seguiam ao ensino secundário de seis anos e nesse sentido não havia diferença, pois o tempo de estudos era o mesmo. Entretanto moldava-se a estrutura do curso de formação de professores primários em nível secundário, com a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942.¹¹ Por essa lei, a primeira fase do ensino secundário passou a denominar-se *ginásio* e tinha a duração de quatro anos. A esse curso ginásial seguia-se o curso de formação de professores primários, novamente denominado *curso normal*, com a duração de três anos. Mais uma vez houve necessidade de adaptação de estudos para os alunos já matriculados. Para estes, o sexto ano secundário foi transformado no primeiro ano do curso normal, e os outros dois anos teriam um caráter acentuado de profissionalização, fazendo com que esse curso ganhasse outra estrutura (LOPES, 2009).

Nesse período o curso passa por mudanças e isso fica claro em relação a nomenclatura do curso, pois de acordo com Lopes (2009) após essas mudanças a nomenclatura do curso ficaria confusa, pois alguns chamavam de Curso Normal e outros de Curso de Professores Primários. Segundo a autora:

A imprecisão de termos reinava naquele Instituto no início dos anos 1940, a ponto de uma das alunas formadas na turma de 1942 e autora de um livro cujo título é emblemático - *Normalista sim, com muita honra!* - referir-se em um dos capítulos à Escola de Professores, à época já extinta, que ela e suas companheiras cursaram após a série complementar da escola secundária, enquanto alguns ex-alunos afirmam nunca ter existido um curso de professor a nível superior na instituição (LOPES, 2009, p.603).

Na fase mais dura do Estado Novo, foi nomeado como diretor da do Instituto de Educação o coronel Arthur Rodrigues Tito, que por sua vez empregava seu autoritarismo na instituição. De acordo com o professor Balthazar da Silveira, autor de um livro sobre as impressões e memórias sobre o Instituto de Educação, “a gestão de Tito à frente da instituição foi considerada impecável, soube manter a disciplina no Instituto de Educação” (SILVEIRA, 1954, p. 107).

1.3 As mudanças no espaço curricular

¹¹ Foi promulgada em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário também reconhecida como Reforma Capanema para o Ensino Secundário.

Na verdade, como aponta Lopes (2009), houve transformações no que diz respeito ao currículo, em especial ao conteúdo de certas disciplinas. O regime trimestral elaborado pela reforma Anísio Teixeira que vigorou na década de 1930, à época da Escola de Educação da UDF, deu lugar ao regime seriado que prevaleceu a partir de 1939-40.

Em primeiro lugar, mostraremos o currículo da Escola de Educação da UDF tomando como exemplo a matriz curricular do ano de 1937. Em seguida, o currículo após a dissolução da UDF.

Escola de Educação/Curso de Formação de Professores Primários (1937)

1º Ano

1º Trimestre: Biologia Educacional (6 h/s), Psicologia Educacional (2 h/s), História da Educação (2 h/s), Música e Canto Orfeônico (3 h/s), Desenho e Artes (4 h/s), Educação Física (3 h/s);

2º Trimestre: Biologia Educacional (2 h/s), Psicologia Educacional (6 h/s), História da Educação (2 h/s), Música e Canto Orfeônico (3 h/s), Desenho e Artes (4 h/s), Educação Física (3 h/s);

3º Trimestre: Biologia educacional (2 h/s), Psicologia Educacional (2 h/s), História da Educação (2 h/s), Sociologia Educacional (6 h/s), Cálculo (4 h/s), Música e Canto Orfeônico (3 h/s), Desenho e Artes (2 h/s), Educação Física (2 h/s).

2º Ano

1º Trimestre: Leitura e Linguagem (2 h/s), Ciências Naturais (4 h/s), Estudos Sociais (2 h/s), Prática de Ensino (carga de 10 h/s);

2º trimestre: Leitura e Linguagem (2 h/s), Estudos Sociais (2 h/s), Literatura Infantil (3h/s), Prática de Ensino (10 h/s);

3º Trimestre: Filosofia da Educação (6h/s) e Prática de Ensino (18 h/s)

Curso de Formação de Professores Primários (1939-1940)

1º ano: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Leitura e Linguagem, Cálculo, Desenho, Música, Educação Física e Estatística;

2º ano: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Filosofia da Educação, Educação Cívica, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física e Prática de Ensino.

Curso de Formação de Professores Primários (1941-1942)

1º ano: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Educação Cívica, Leitura e Linguagem, Cálculo, Música, Educação Física e Estatística;

2º ano: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Filosofia da Educação, Educação Cívica, Orientação Escolar, Artes Aplicadas, Canto Orfeônico, Educação Física e Prática de Ensino.

Fonte: Históricos Escolares/Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação – ISERJ apud Lopes (2009)

Essas mudanças no currículo remetem às palavras de Goodson (1997) que observa não ser o currículo um campo neutro, mas passível de disputas e de lutas sob a consagração simbólica de disciplinas que se encontram no currículo de determinadas instituições. Nesse sentido, é um terreno de mudanças e disputas. E ainda, a seu ver, as disciplinas presentes no currículo têm um papel importante, lembrando de jogos de poder que dão uma configuração a esse currículo, pois não são todas as disciplinas que se fazem presentes na grade.

Dessa maneira o que Lopes (2009) compartilha em seu trabalho é que até 1940 o currículo pouco se altera em relação aos conteúdos, mas a partir de 1941-1942, período coberto por esta dissertação, a disciplina *Sociologia da Educação* seria substituída pela disciplina *Educação Cívica*, que naquele contexto político se fazia importante, pois empregava valores necessários à mocidade como “programa cuja temática privilegiava questões como A família e a defesa nacional; As condições de eficiência no trabalho; As raças brasileiras; Vantagens e restrições da imigração no Brasil, entre outras.” (p.605)

Não por acaso nesse mesmo período foi criado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, um Departamento de Educação Nacionalista que implicou na criação em todas escolas de um Centro Cívico, que possivelmente seria uma forma de regulação das atividades escolares. E o interessante é que era utilizado um programa cívico, para todas as escolas do Instituto cuja bibliografia utilizada era composta por clássicos dos educadores ligados ao movimento de renovação, mas editados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

No ano de 1940, fundou-se no Instituto o Centro Cívico Benjamin Constant, responsável pela organização de comemorações de caráter nacionalista em parceria com entidades conservadoras, como a Liga de Defesa Nacional. Logo depois, em 1941, seria lançada a revista Instituto, fundada por iniciativa do professor catedrático em Literatura, Júlio Nogueira, e redigida por alunos do ciclo complementar da escola secundária, recebendo colaborações de todas as escolas da instituição. (LOPES, 2009, p.605)

Logo se percebe a importância que tinha o civismo no período do Estado Novo, que mesmo sem ser notado pelas alunas era introduzido na grade curricular, o que de certa maneira faria com que as alunas, futuras professoras, aplicassem esses conhecimentos a seus alunos.

Desfrutava também de relevância a disciplina Canto Orfeônico, a qual aliás, já aparecia no currículo dos anos 1930, mas que a partir do Estado Novo passou a ser justificada pela importância da música como meio educativo. Seria a maneira mais eficaz de inculcar os valores que eram necessários à mocidade sem que os mesmos percebessem, como alegava em um artigo o Maestro Vieira Brandão em um artigo da Revista *Instituto* (BRANDÃO,1941). Implantado nas escolas municipais do Distrito Federal sob orientação do maestro Villa-Lobos, com o objetivo de desenvolver a consciência cívica dos estudantes, o ensino do Canto Orfeônico tornou-se, durante o Estado Novo, um instrumento disciplinador que, assim como o regime, tentava ordenar, enquadrar as oposições, centralizando e imprimindo homogeneidade à cultura nacional.

Foi acrescentada também nos anos de 1940 a disciplina *Estatística*, que para Lourenço Filho, tinha um papel importante na medida em que a *Psicologia* definia o indivíduo antecipadamente e a *Estatística* atuava no sentido de classificar. A *Estatística* foi utilizada também para classificar os indivíduos geograficamente, pela cor, idade, raça e etc. Vale, ainda, observar a alta carga horária de *Psicologia* presente em todas as matrizes curriculares com carga expressiva e visivelmente maior do que as demais disciplinas pedagógicas.

As outras disciplinas pareciam não ter alterações significativas, como indica Lopes:

Não se alterava o oferecimento das disciplinas de fundamentos da educação no 1º ano, para que as matérias de ensino fossem pensadas à luz do conhecimento pedagógico. Resguardava-se ainda a importância dispensada à Filosofia nos primeiros tempos da Escola, oferecida no final, como coroamento do curso. Todavia, observa-se um acúmulo de

disciplinas no 2º ano, deixando cada vez menos espaço para a Prática de Ensino, cuja carga horária provavelmente deve ter sofrido diminuição nesta nova estruturação curricular (LOPES, 2009, p.607).

Após as alterações feitas no curso devido a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) a instituição sofreu poucas alterações, entretanto o Ministro faria algumas observações que posteriormente se transformaria em Decreto¹². As razões que justificariam esse decreto seria a Lei Orgânica do Ensino Normal que traria uma tentativa de igualar todas as escolas normais no país.

Vimos neste capítulo que as mudanças mais significativas voltadas para desestruturar a reforma docente realizada por Anísio Teixeira em 1932 procuravam se legitimar evocando as origens, o que se comprova diante da defesa que se faz da volta da denominação Escola Normal, que "consagrada pela tradição é a que melhor se ajusta às finalidades específicas dos estabelecimentos de formação do professorado primário"

13

Segundo Lopes (2009):

A matriz curricular proposta pelo decreto de 1943 passaria a vigorar na instituição naquele mesmo ano, providenciando-se a devida adaptação de estudos. Por exemplo, os alunos aprovados nas disciplinas da 4ª série de 1942 passaram diretamente à 1ª série da Escola Normal, os aprovados nas disciplinas da 5ª série secundária tiveram direito à matrícula na 2ª série do curso normal, bem como os concluintes da 6ª série, antigo curso complementar de um ano. Já os alunos aprovados nas disciplinas da 1ª série do antigo Curso de Formação de Professores Primários passaram a constituir a 3ª série da Escola Normal. A entrada no Instituto continuava a efetivar-se somente na 1ª série ginásial, mediante concurso e admissão, não sendo permitida transferência de outros estabelecimentos de ensino para quaisquer cursos do Instituto (Disposições transitórias do Decreto n. 7.941 de 25/3/1943) (LOPES, 2009, p.609).

De acordo com o novo decreto acima citado, o curso passou a ser mais enciclopédico, o que dava outro aspecto ao curso normal. A primeira série apresentava apenas *disciplinas de formação geral*, acrescidas de Higiene; na segunda série há um predomínio das disciplinas pedagógicas, com destaque para os *fundamentos científicos*

¹² Trata-se do Decreto n. 7491 de março de 1943 que tinha por objetivo regular as escolas normais do país.

¹³ Conforme *caput* do Decreto Municipal n. 7941 de 25 de março de 1943 que organizou o Instituto de Educação do Distrito Federal.

da educação enquanto Prática de Ensino era apenas oferecida no último ano. Para quem já era ingresso na instituição era notória a desfiguração que se dava aos poucos do projeto educacional de Anísio Teixeira.

A título de demonstração dessa hipótese, transcrevemos abaixo a grade curricular implantada no Instituto de Educação em conformidade com o decreto ministerial já aludido.

Instituto de Educação – Curso Normal

1ª Série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, História do Brasil, Física, Química, Biologia, Higiene e Puericultura, Desenho, Educação Física, Música e Canto Orfeônico;

2ª Série: Desenho, Educação Física, Música e Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Estatística Educacional, Metodologia da Linguagem, Metodologia do Cálculo;

3ª Série: Higiene e Puericultura, Desenho, Educação Física, Música e Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Filosofia da Educação, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia da História e Geografia, Legislação e Administração Escolar, Prática de Ensino.

Se compararmos essa matriz do Instituto às mais antigas, percebe-se claramente que, aos poucos, o curso vai deixando de ter um cunho profissional – a marca dos anos 1930 - para adquirir um caráter mais enciclopédico. O curso tornou-se mais superficial e pulverizado pela quantidade cada vez maior de disciplinas, dificultando o bom desempenho das alunas que desde o início do 3º ano normal já trabalhavam como professoras na república, sobretudo nos subúrbios mais distantes e até mesmo na zona rural (LOPES, 2009).

Neste capítulo observamos que a formação de professores nos períodos estudados – vigência da reforma de Anísio Teixeira e o período do Estado Novo - foi marcada por disputas de projetos que revelaram interesses distintos. Porém, o interesse pela educação, especialmente pela formação de professores, marcou essas décadas, uma vez que a educação era vista como um meio de salvação nacional para os educadores ligados ao Movimento da Escola Nova ou com o objetivo de inculcar valores relevantes

na infância e na mocidade, segundo a política estadonovista. As leis sancionadas muitas vezes não corresponderam às práticas, conforme denúncia Faria Filho (1998), uma vez que muitas só entraram em vigor tempos depois. Essa transição de modelos que se materializa nas práticas escolares será estudada a seguir, quando daremos ênfase às atividades desenvolvidas pelos sujeitos escolares, notadamente o corpo discente do Instituto de Educação. Para tal, trabalharemos com uma importante fonte de nossa pesquisa: o periódico *Instituto*, revista anual produzida pelos alunos, cujos únicos números publicados (1941 e 1942) serão objeto do próximo capítulo.

Capítulo 2

Os atores/ atrizes:Normalistas em Revista

Neste capítulo busca-se identificar a importância que os sujeitos dessa pesquisa - neste caso, o corpo docente e discente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro - assumem no contexto do presente estudo, de modo a propiciar a compreensão do que era exigido naquele estabelecimento de ensino e como se comportavam aqueles que frequentavam e exerciam alguma função na referida instituição. Desta maneira, procura-se estabelecer a relação entre esse cotidiano e o tipo de socialização que o *programa institucional* (Dubet, 2006) daquele estabelecimento de ensino, referência em formação de professores no Distrito Federal, promoveu nesses sujeitos. Além disso, convém contextualizar as circunstâncias nas quais a memória desses sujeitos em relação ao Instituto se propagou e ganhou forma, principalmente no período estudado.

O sociólogo francês François Dubet (2006) entende por *programa institucional* um tipo particular de socialização, uma forma específica de trabalho sobre os outros, que gera uma interiorização do social e da cultura pelos atores sociais. Portanto, o *programa institucional* é um processo social que transforma valores e princípios em ações e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado. Para este autor, os programas institucionais, em um mesmo movimento, socializam os indivíduos e constituem os sujeitos. A socialização ocorre porque a instituição inculca um *habitus* e uma identidade de acordo com os requisitos da vida social, enquanto a subjetivação acontece porque, ao apelar para valores e princípios universais, o programa institucional leva o indivíduo a dominar e construir sua liberdade pautada na Razão. Com isso, ao mesmo tempo em que o indivíduo age conforme as normas e regras sociais, ele torna-se ciente de si e, progressivamente, adquire autonomia (DUBET, 2006).

No contexto focalizado, será utilizada como fonte documental a revista *Instituto*, publicação disponibilizada em apenas dois exemplares, cabendo salientar que o conteúdo de tais materiais impressos poderá ajudar a compreender a importância que era

atribuída ao *programa institucional* de ensino daquela entidade educacional e de que maneira ele era inculcado no ambiente escolar.

De acordo com Dubet (2006), a palavra “instituição” tem um sentido amplo e está organizada de acordo com os eixos sociais, transmitindo antecipadamente todas as atividades e costumes para que se perpetuem de geração em geração, sem serem questionadas. Sobre tal pressuposto, prevalece o entendimento de que tudo o que nos é apresentado na sociedade, como grupos de costumes, maneiras de pensar, objetos e maneira de ser, enfim, o que é remetido à vida social vem constituir uma “instituição”. Neste trabalho, porém, tento compreender como esse *programa institucional* interferiu e gravou valores no ambiente escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, principalmente, moldou os comportamentos e trajetórias dos personagens que compõem o presente estudo.

Cabe mencionar que o *programa institucional* pode ser confundido com as tradições, já que tal herança cultural impôs relevante influência sobre os hábitos e padrões comportamentais do meio social. Entretanto, o *programa institucional* vai além desse significado. Ele permeia não apenas as práticas coletivas, mas também consubstancia marcos cognitivos e morais, como define Dubet:

La instituciones no son, pues, únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales. A partir de aquí, la lengua es la primera de las instituciones, porque está asociada a los modos de conocimiento que persisten en tanto son compatibles con las experiencias individuales y colectivas; la poesía y la ciencia, la astrología y la astronomía son instituciones (DUBET, 2006, p.30).

O modelo formativo imposto pelo Instituto de Educação por meio de seu programa institucional permanece no imaginário social e perpassa gerações, porém, de acordo com Halbwachs (1990), para que esse modelo se torne possível é necessário a presença de algo material que remeta à memória dessas pessoas. Cabe ressaltar que a identidade dessas instituições não é questionada de forma alguma.

Assim, não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma a outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço –

aqueles que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar a nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança (HALBWACHS, 1990, p.143).

É importante termos consciência de que cada instituição é única e cada uma delas tem diferentes concepções acerca de seus princípios. Desta forma, cada uma possui múltiplas formas de atuar sobre os indivíduos que estão imbuídos em suas práticas; assim, o *programa institucional* pode ser percebido como um meio de inculcar valores e convicções. Em conformidade com Durkheim¹⁴ podem ser denominadas como instituições todas as crenças e todos os modos de conduta que são instituídos pela coletividade. Tal como enfatiza:

Conviene recordar la definición de Durkheim: Puede denominarse institución a todas las creencias y a todos los modos de conducta instituídos por la coletividade; entorces puede defirmirse la sociología: la ciencia de las instituciones, su génesis y funcionamiento (DURKHEIN apud DUBET, 2006, p.30).

Uma das estratégias utilizadas no Instituto de Educação para se colocar em prática o que Dubet denominou como *programa institucional* foi a publicação de periódicos que, divulgados entre os alunos, seriam capazes de disseminar valores, princípios e condutas esperadas dos discentes daquele estabelecimento de ensino. Nesse sentido, neste capítulo focalizarei um dos principais documentos que serviram para instilar esse tipo de comportamento nos normalistas: a Revista *Instituto*.

2.1 Primeiro número da Revista *Instituto*: o civismo como tema central

Foi no ano de 1940 que se criou no Instituto o Centro Cívico Benjamin Constant, responsável pela organização de comemorações de caráter nacionalista em parceria com entidades conservadoras como a Liga de Defesa Nacional. Em 1941 seria lançada a revista *Instituto*, fundada por iniciativa do professor catedrático Júlio Nogueira e redigida por alunos do ciclo complementar da escola secundária, recebendo colaborações de todos os segmentos da instituição.

¹⁴E. Durkheim. Segundo prefácio a Regles de la methodosociologique. París, PUF, 196, p. XXII. [Las reglas del método sociológico]. Barcelona: Altava, 1993.

Os dois exemplares desse periódico, escolhidos como fontes para esta pesquisa, foram produzidos pelo corpo discente do Instituto de Educação tendo como supervisores e orientadores, alguns professores do estabelecimento. A utilização desse documento tem como objetivos suscitar uma reflexão sobre a cultura escolar daquela instituição, bem como examinar o modelo de formação a que as professorandas eram submetidas, considerando que tais periódicos possam contribuir para o entendimento de um determinado período e para a compreensão do que era partilhado socialmente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, é conveniente fazer uso das palavras de Chartier:

Daí as tentativas de decifrar de outros modos as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e o grupo dão sentido ao mundo que é o deles (CHARTIER, 1990, p.177).

Ao tentarmos “decifrar” os modos socialmente partilhados por essas normalistas que almejavam o reconhecimento como professorandas, constituindo uma identidade/representação que naquele momento histórico seria determinante para o país, é possível identificar potenciais contradições referentes, principalmente, ao cotidiano desse alunado, se comparado à realidade documentada no referido periódico.

Com o uso desses periódicos, pretende-se apontar o valor cívico e compreender de que maneira ele era empregado no Instituto de Educação por essas/es normalistas. Entendo que, naquele momento, a instituição fazia uso desses valores para agregar sentimentos de enaltecimento à pátria.

O primeiro número do *Instituto* foi publicado entre outubro e dezembro de 1941 e tinha como responsável e editor-chefe o professor catedrático Júlio Nogueira. A obra apresenta-se em formato brochura, com dimensões padronizadas, 26 páginas, capa branca com fotografia centralizada e título centralizado em letras pretas, caixa alta e, abaixo, com letras menores, a referência ao órgão responsável pela publicação: Órgão Oficial da Sociedade Literária do Instituto de Educação.

No quadro a seguir é possível observar que os autores dos textos, em sua maioria, eram alunas da instituição, se bem que houvesse uma quantidade expressiva de

artigos assinados por professores. É notória a interferência do DIP¹⁵ no periódico, além da interposição do diretor da Instituição que naquele momento era um militar: o coronel Arthur Rodrigues Tito. Dos vinte e seis artigos publicados, onze faziam referências diretas a temas cívicos, como os hinos, as festas comemorativas, o culto à pátria, aos heróis militares.

Revista	Artigo	Autor¹⁶
Instituto/1941	1.Palavras de apresentação e de fé	Alunos/ equipe de redação
	2.Getúlio Vargas	D.I.P
	3.Rui Barbosa em Haia	Prof. Alberto B.da Silveira-História
	4.A você bacharelado	Alunos/ equipe redação
	5.Hino do Instituto de Educação	Prof. Theobaldo Recife- Moral e cívica
	6.Hino do Instituto	Prof. Theobaldo Recife- Moral e cívica
	7. A normalista	Prof. Theobaldo Recife- Moral e cívica
	8. A família e a defesa nacional	Prof. Celso Kelly- sociologia e moral e cívica
	9. O filho único no jardim da infância	Profa. Celina Nina- diretora do jardim da infância
	10. o Instituto de Educação	Aluna (pseudônimo)
	11. O dia da bandeira	Alunos/ equipe de redação
	12. Panorama do ensino de música na concepção moderna de educação	Maestro Jose Vieira Brandão- musica
	13. O teatro no Instituto de Educação	Alunos/ equipe de redação
	14. a vocês professorandas de 1941	Alunos/ equipe de redação
	15. Culto a pátria	Alunos/ equipe de redação
	16. A carta	Aluna (pseudônimo)
	17. Cadetes e aspirantes	Aluna (pseudônimo)
	18. Não é lenda, será costume?	Aluna Dinah Barros
	19. Aviação	Aluna Marina de Carvalho
	20. Infancia e velhice	Aluna Helena da Silva
	21. A lenda da Vitória Régia	Aluna Jeannete de Souza
	22. Dia do Mestre	Aluna Maria Helena Ramos
	23. A gloriosa carreira de	Aluna Adalgisa M. Castro

¹⁵ Departamento de Imprensa e Propaganda -órgão responsável pela propaganda no governo Getúlio Vargas.

¹⁶ Matérias referentes à Revista Instituto, n. 1 (1941).

	Manoel Luís Osório	
	24. O que pretendo ser no futuro	Aluna Nereida P.de Sampaio
	25. A imprensa e o Papel	Mira Cassilevitz
	26. Sonho	Nilson Lopes

Fonte: Revista Instituto, 1941, n. 1. Arquivo CEMEB/ISERJ.

A Revista foi elaborada no período do regime autoritário do Estado Novo e tinha como principal característica o enaltecimento patriótico e o civismo, tendo em vista que o período correspondente ao início dos anos 1940 foi marcado por diversas transformações sociais no Brasil e no mundo devido à II Guerra Mundial, como pode ser observado na capa da revista Instituto (1941).



Figura 1 - Capa do periódico *Instituto* (1941)
Acervo: CMEB-ISERJ

Na fotografia de capa do periódico Instituto é possível observar a valorização da disciplina, além de uma clara preocupação com o civismo, caracterizada através de imagens que remetem à exaltação nacionalista, típica da época. É importante ressaltar que o contexto visível se enquadrava no que era determinado pela política vigente, ou seja, a educação era vista como um dos pilares do Estado Novo e à mocidade cabia o futuro da nação.

Denice Catani (1997) valoriza o estudo da imprensa educacional considerando-a “um *corpus* documental de vastas dimensões” na medida em que a mesma se constitui “testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e uma ideologia moral, política e social de determinado grupo profissional” (p. 5).

Nesta publicação podemos atentar para o apelo às palavras e imagens religiosas. A política do Estado Novo fazia uso de tais discursos para impregnar no imaginário cristão estes apelos que justificariam o momento de “sacrifício” vivido pela sociedade. Estes pedidos eram mais facilmente aceitos com pouca resistência pelo uso do apelo religioso como instrumento doutrinário. É ainda Catani quem afirma, com base em Pierre Ognier,¹⁷ ser a imprensa educacional

Um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, torna-se um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitido ao pesquisador a estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro do universo escolar (CATANI, 1997, p.5).

Também Nóvoa (1997) chama a atenção para o fato de que a imprensa é, provavelmente, “o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas” (...) sendo difícil imaginar “um meio mais útil para compreender as relações entre a teoria e a prática, entre os projectos e as realidades, entre a tradição e inovação” (p. 31).

Na imprensa educacional destaca-se o valor da fotografia que, de acordo com Mauad (2004), não é apenas uma imagem que reflete uma verdade absoluta, sua objetividade não fica apenas no que é apresentado. Através do uso de fotografias é possível avaliar as circunstâncias para as quais a foto foi produzida e qual mensagem o autor quer apresentar ao leitor.

A fotografia comunica-se por meio de mensagens não-verbais, cujo signo constitutivo é a imagem. Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionados socialmente, possuindo um carácter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual está inserida como mensagens (MAUAD, 2004, p.11).

¹⁷OGNIER, P. L'ideologie des fondateurs et des administrateurs de L'École Républicaine à travers de la *Revue Pédagogique*, de 1978 à 1800. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, (66):7-14, jan/fev/mars 1984.

Neste sentido, compreende-se que as circunstâncias nas quais a revista foi criada refletiam um momento ideal para a instituição e seu alunado, pois o Brasil encontrava-se no auge da política estadonovista e a imagem passada através das páginas do periódico exaltavam ainda mais o sentimento de amor à Pátria. Vejamos um trecho da Apresentação do periódico:

Ela será a voz de todo esse modelar estabelecimento, onde vimos formando nosso espirito, e será uma forma de coordenação das várias escolas que aqui se reúnem, porque todas se aquecem no calor do mesmo entusiasmo, do mesmo anelo, que é contribuir cada vez mais o nome do lar espiritual em que vivemos, como uma só família.¹⁸

A questão da unidade institucional, insistentemente veiculada nos impressos e discursos, era bastante enfatizada pela Revista, assim como a metáfora de escola como família aparece como extensão da mesma função que era atribuída ao Estado nos discursos políticos da época. A visão de um Estado que cumpre tarefas necessárias para uma sociedade ainda incapaz de efetivá-las vem ao encontro da auto-imagem propagada pelo Estado Novo, que se anunciava como construtor de uma identidade coletiva, na medida em que se sentia como agente capaz de interferir no processo histórico para *harmonizar interesses distintos*, evitando assim o “perigo” das lutas de classes (LOPES, 2006).

Ainda segundo esta autora:

O apelo às imagens religiosas que igualmente caracterizam os dispositivos discursivos da época encontra-se presente no título do editorial: *Palavras de apresentação e de fé*. Exhaustivamente empregado no discurso político, o imaginário cristão foi um instrumento eficaz para propugnar a unidade e o sacrifício exigidos neste momento particularmente difícil da vida política brasileira. Dotados de forte carga emotiva e sensorial, estes apelos atingiam facilmente o público receptor, provocando respostas que significavam estados de aceitação, contentamento, coesão em torno da causa, configurando reações sempre passivas e pouco críticas (LOPES, 2006, p.270).

Reforçando a questão da disciplina no Instituto de Educação, possivelmente um reflexo da organização e ordem que pregava a política do Estado Novo, um ex-normalista relata o cotidiano na instituição, que certamente era controlado com pulso firme. Em seu depoimento, ele enfatiza a disciplina exigida naquele espaço educacional.

¹⁸ Revista Instituto, 1,p.2, outubro/dezembro, 1941.

(...) Era uma escola em que a disciplina era muito rigorosa. Havia uma inspetora dona Palmyra, ela usava um apito, com os meninos não, ela dava descanso. Mas com as meninas, e ela dava conta, apitava, pergunta a Zilá, ela tinha medo. Mas ela era terrível e chegava a quase ser uma conduta militar, mas não era. Era um colégio de moças e ela devia... havia uns diretores que proibiam que ela usasse apito, diziam que a pedagogia moderna não se admitia o uso de apito, mas é bobagem né? Como ela ia comandar aquelas 500 meninas num pátio sem apito? Da dona Palmyra eu me lembro bem, o Instituto de educação tinha uma disciplina rígida. Trabalhavam a parte cívica muito bem (GOSTON, 2011)¹⁹

Nessa acepção é pertinente pensarmos que o periódico era a materialização de todo um planejamento em torno de um *programa institucional*, pois de acordo com Dubet (2006) todo o cotidiano escolar era intencionado a “moldar” esse corpo discente. Um lugar de aprendizagem também é um lugar onde todos os valores morais são ensinados aos alunos.

La escuela no es sólo um lugar de aprendizaje, también es un espacio moral, no es tan sólo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, um ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños (DUBET, 2006, p.34).

Numa tentativa de “apagar” as realizações de administrações anteriores, especialmente aquelas levadas a cabo por elementos ligados ao Movimento da Escola Nova e, principalmente, para não comprometer sua imagem como um herói da nação, o DIP se incumbia de enaltecer a figura de Getúlio Vargas, atribuindo-lhe diversas qualidades para que fosse assegurado seu modo de governar sem questionamentos. E isso fica notório no texto produzido pelo DIP como uma breve biografia intitulada “Getúlio Vargas, sua vida e seu mandato histórico”(INSTITUTO, 1941, p. 5). No referido artigo registram-se expressões de enaltecimento à figura do chefe de Estado, reforçando sua “proverbial predileção pelas crianças” como traços constitutivos de seu “bom caráter e boa conduta” (INSTITUTO, 1941, p. 5).

Na página vizinha ao editorial, aparece uma fotografia em dimensões 0.15 x 0.10 cm do presidente Getúlio Vargas, acompanhada de uma mensagem à juventude brasileira:

¹⁹ Rubem de Carvalho Goston, ex-normalista em depoimento cedido a autora em 29 de novembro de 2011.

“Todo nosso esforço tem de ser dirigido no sentido de educar a mocidade e prepará-la para o futuro”. Por meio de uma série de fotos menores (0.6 x 0.9 cm) a revista presta ainda homenagens ao prefeito do Distrito Federal, Dr. Henrique Dodsworth, segundo a legenda “um dos expoentes da grande obra de embelezamento da cidade” (Instituto, 1941, p.6), ao Coronel Pio Borges, “digno secretário geral de Educação e Cultura, incansável batalhador pela causa de educação e cultura do povo brasileiro” (Instituto, 1941, p.10) e ao também coronel Arthur Rodrigues Tito, “diretor do Instituto de Educação, fator decisivo da disciplina e progresso deste educandário” (INSTITUTO, 1941, p.12).

A todo o momento, os textos sugerem adesão ao nacionalismo exacerbado e tal condição é encarada positivamente, como um dever de todo e qualquer cidadão. Era de se esperar que a instituição, dirigida à época por um coronel, utilizasse comemorações cívicas para divulgar seus princípios e a Revista Instituto contribuía ainda mais para introjetar esse “civismo a todo vapor”, expressão usada pela professoranda Nilza Camargo em entrevista concedida a Lopes (2006): “Respirava-se civismo no Instituto daquela época. Era civismo a todo vapor” (p.271)

No artigo, *Culto à pátria*, o texto, de extremado nacionalismo, declara a intenção de “mostrar ao mundo que somos orgulhosos desse Brasil forte, onde tudo é harmonia e felicidade” (Instituto, 1941, p.6). Pelo que pudemos depreender - e o trecho selecionado nos remete a essa idéia - o texto articula-se claramente às tendências da política externa brasileira naquele momento, através da qual o governo procurava sustentar a neutralidade do Brasil face à guerra europeia.

Não sigamos os exemplos daqueles que na Argentina ou nos Estados Unidos, aproveitando-se de circunstâncias, publicam em pasquins pouco aceitos, artigos comprometedores para o nosso governo, incompatíveis com o nosso sentimento patriótico, nos quais relatam uma pseudo-perseguição da parte de nossos chefes aos intelectuais (INSTITUTO, 1941, p. 7).

Cabe salientar que a apropriação desses textos por esse alunado procedia na medida em que os mesmos eram responsáveis por grande parte do que era produzido na Revista. Dessa forma, o corpo discente se fazia importante e tinha um sentimento de pertencer a algo que era consideravelmente significativa para o espírito patriótico. Entretanto, sabemos que esses textos eram convenientemente selecionados pelos

supervisores da Revista para que pudessem ser publicados. Destaco, a esse respeito, a fala de Chartier que salienta como os textos podem ser manipulados e apropriados de acordo com a finalidade a que se quer chegar:

O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes- podem ser diversamente aprendidos, manipulados compreendidos. [...] A questão é de importância, pois não revela somente a distante estranheza de práticas por longo tempo comuns, mas também os agenciamentos específicos de textos compostos para usos que não são de seus leitores de hoje (CHARTIER,1990,p.181).

Como observa Lopes (2006), sob a direção de um coronel do Exército, o Instituto de Educação, no início da década de 1940, parecia um templo cívico “onde não faltaram rituais, hinos, bandeiras, solenidades, peças teatrais, quadros de honra, concursos de poesias e contos cuja temática contemplava quase com exclusividade a guerra, as forças armadas e os feitos militares” (p. 271).

Vivia-se então o “civismo a todo vapor”, como relatou a ex-aluna Nilza Camargo, já citada, fenômeno que provocava elogios aos professores de Educação Cívica que “falavam tão bem, imprimiam um espírito cívico tão puro, tão forte, que o tempo não diluiu”, como registrou Maria Eugênia em suas memórias dos tempos de *normalista* (CARNEIRO, 1990, p. 72). Diante dessa onda cívica, tudo mais ficava em segundo plano, pois o que contava para essa geração era o orgulho pela escola, a admiração pelos “grandes mestres” e o Orfeão Carlos Gomes – principalmente se fosse regido pelo maestro Villa Lobos, “idolatrado, temido, respeitado - um grande patriota” (Idem).

A fotografia de capa deste primeiro número do periódico revela a representação forjada para as normalistas deste momento: uma representação marcial com estudantes perfiladas, empunhando bandeiras, homenageando os vultos e as datas cívicas, em uma postura quase militar. Abaixo, as mesmas normalistas na Festa do Dia da Bandeira (19 de novembro).

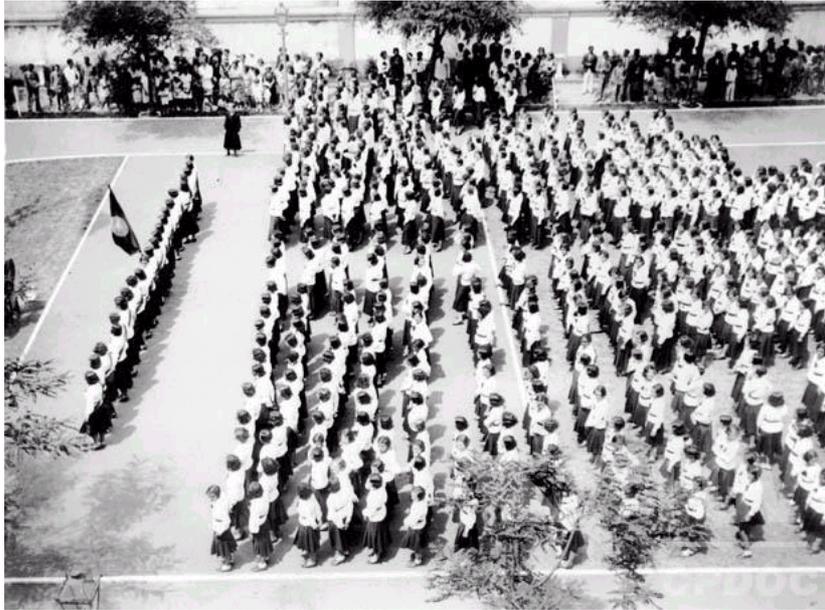


Figura 2: Normalistas do Instituto de Educação na festa comemorativa ao Dia da Bandeira
Fonte: CPDOC/FGV

2.2 No segundo número da Revista *Instituto*, uma nova imagem da normalista?

Para Chartier (1990), toda forma de representação vincula-se a uma imagem, pois sem essa “teatralização” não há representatividade. Estudioso da Idade Moderna, este historiador afirma que

(...) as formas de teatralização da vida social na sociedade de Antigo Regime dão o exemplo mais manifesto de uma perversão da relação de representação. Todas visam, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente (CHARTIER, 1990, p.185).

A partir dessa reflexão, pode-se pensar que a representação dessa normalista no início da década de 1940 possuía um vínculo com a imagem da instituição que a formava e com o uniforme que a diferenciava dos demais estudantes de outras instituições escolares.

Cabe ressaltar que certas profissões precisam de uma imagem que as sustente, quase um estereótipo, como, por exemplo, a farda para o militar, a toga para os juristas

ou o jaleco para o médico. No nosso caso, o uniforme da normalista legitima e confere autenticidade à profissão docente.

Os meios instrumentais da imprensa, via de regra, são utilizados para fins políticos e no caso do *Instituto* tudo era supervisionado por pessoas de confiança do regime que, por sua vez, também tinha interesses em manter os ideais políticos a todo custo. Como o magistério desempenhava um papel importante para a política vigente, ao educandário cabia passar uma imagem de bons costumes, ordem e amor à Pátria, acenando para a sociedade que o papel da normalista era importante e valorizado e, por isso, seria desejado por outras moças e por suas famílias.

O segundo número do periódico *Instituto* (1942) apresenta uma fotografia de capa aparentemente contraditória à sua primeira edição, na qual as normalistas não apresentavam a ordem e o civismo exacerbado como no primeiro exemplar. Na fotografia são apresentadas três normalistas de faixa etária próximas, com unhas grandes pintadas, batons escuros, sobrancelhas feitas além de penteados característicos da década de 1940. Podemos arriscar que a fotografia remete a um padrão americanizado, quase holywoodiano, à imagem das divas do cinema e da nossa “pequena notável”, Carmem Miranda, cantora brasileira que experimentava uma carreira de sucesso naquele país.

E possível notar a distinção do uniforme, onde se pode ver uma blusa com mangas bufantes e um broche incomum. Apresentam a estrela característica da instituição com um traço, entretanto, incomum se comparado ao habitual. Tal uniforme, usado pelas normalistas no início dos anos de 1940, difere do tradicional que na época era limitado às alunas do ginásio, mas se tornaria comum a todas alguns anos depois, consagrando-se até muito recentemente.



Figura 3 - Capa do periódico *Instituto* (1942)
Acervo: CMEB-ISERJ

Ao fazer uma análise minuciosa pode-se notar que a normalista ao centro destaca-se não apenas pelo uniforme, mas pelos acessórios como as pulseiras e o anel. Além disso, ela apresenta em suas mãos o primeiro número do *Instituto*, evidenciando ainda mais a contradição entre as duas capas num período tão curto de tempo.

Nunca é demais lembrar que, se inicialmente o Brasil assumiu uma posição de pretensa neutralidade em relação à guerra européia, a partir de 1941, como observa Moura (1984), nosso país foi

literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com os brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (p.4).

No contexto histórico em que o país vivia, era necessário que os Estados Unidos fossem audaciosos em seu plano de aproximação, criar um vínculo com os brasileiros

para que estes pudessem se sentir representados pelas suas culturas. Assim, além da alusão ao mito Carmem Miranda, nasceria um personagem de animação muito conhecido,

(...) o nosso popular Zé Carioca, papagaio verde-amarelo, num desenho que se tornou famoso pelo apuro técnico e pela escolha perfeita do personagem em relação à sociedade que, através dele se pretendia expressar. O americano que vem ao Brasil e encontra o “Zé” nada mais era do que o Pato Donald- símbolo por excelência do “americano comum”. (MOURA,1984, p.19)

Na verdade, como afirma Lopes (1999), os anos de 1941 e 1942, que correspondem à publicação da Revista, representaram

uma fase de oscilações e ambiguidades por parte do governo brasileiro diante dos avanços dos regimes totalitários europeus, de um lado, e dos Estados Unidos do outro. Assim que Vargas percebeu o interesse norte-americano no Brasil e o receio de uma cooperação com o Eixo, tratou de obter concessões dos dois lados (p.91-92).

Porém, apesar da declarada “neutralidade”, Vargas mantinha interesses nos investimentos norte-americanos no país e dessa maneira a aproximação tornava-se eminente. A possibilidade de escolher os Estados Unidos como aliados poderia trazer benefícios econômicos, pois atrairiam investimentos, tornando possíveis as exigências brasileiras. Politicamente também seria uma medida acertada, pois o Brasil ganharia notoriedade e reconhecimento, principalmente estratégico durante a guerra. Como aponta Moura (1984):

Por volta de 1940, havia uma divisão profunda dentro do governo brasileiro, que se expressava, por um lado, pela defesa de uma neutralidade estrita e, de outro, pela uma defesa de maior aproximação com os Estados Unidos (p.28).

Apesar do conteúdo do periódico ainda apresentar traços que evidenciavam um período autoritário, foi possível observar alguns artigos distintos ao longo de suas páginas. A Revista contém 64 páginas com artigos produzidos pelos alunos responsáveis pela edição, bem como variados artigos de alunas de todos os segmentos. Porém, antes de ser publicado, o periódico deveria ser analisado pelo responsável oficial por sua publicação, neste caso a direção do Instituto de Educação.

O Sumário do segundo número do *Instituto* estava assim organizado:

Revista	Artigo	Autor
Instituto / 1942	1.Educação e Patriotismo	Arthur Rodrigues Tito
	2.Homenagem ao coronel Jonas Correa	General Meira de Vasconcelos
	3. Instituto de Educação	Desconhecido
	4. Começaram as aulas!	Repórter de Instituto-aluno
	5. A você calouro de 1942	Redator-desconhecido
	6.Nós, as pequenas do Instituto	Clarinha-Pseudônimo
	7. O Dia da Juventude no Instituto de Educação	Professor Astério de Campos
	8. Moleque Tinhoso	C. Léa-Pseudônimo
	9.Colônia de Férias- Tudo Pelo Brasil	Redatores do Instituto
	10. A você, sócio da Sociedade Julio Nogueira	Redatores do Instituto
	11. Discurso de Paraninfo	Professor Julio Nogueira
	12. O Heroi	Sylvia NotarobertoBarbosa-Aluna
	13. No Instituto de Educação	Redação do Instituto
	14. Instituto Missionário	HereniceAuler- aluna
	15. A juventude Brasileira e o Presidente Vargas	Redação do Instituto
	16. Bandeira Maldita	Moreninha-Pseudônimo
	17. A festa dos Patronos do 1º ano normal	Redação do Instituto
	18. Sublime Renuncia	Isiad- pseudônimo aluna
	19. Instituto	Redação do Instituto
	20. Revolvendo papéis velhos, encontrei uma fotografia/ Cocktail a Hollywood	Maria Cecília Ribas Carneiro – aluna/ Lévy
	21. A festa de Saldanha da Gama	Redação do Instituto
	22. Uma Atriz	Sylvia Notaberto Barbosa- Aluna
	23. Sonho de uma noite de verão	Sterling- pseudônimo aluno
	24. Nosso Arraia	Redação do Instituto
	25.Uma história sem nome	Clarinha- pseudônimo aluna
	26. Oswaldo Cruz / O esporte no Instituto de Educação	Yedda do Nascimento Silva/ Redação do Instituto
	27.Feliz Iniciativa	Redação do Instituto
	28. Lenda do café	Troiana- pseudônimo

		aluna
	29. Grandes vultos da nossa historia	Redação do Instituto
	30. Caxias	Professor Roberto Seidl
	31. Máximas, sentenças e reflexões	Redação do Instituto
	32. Acróstico-A escola	Zilda Rodrigues Rego Dias/ Basilio de Magalhães
	33. Desilusão	Susy-pseudônimo aluna
	34. Carta – Pensando	FelaNyss/Romântica pseudônimo alunas
	35. Festa na Roça	Elza de Oliveira

Fonte: Revista Instituto, 1942, n. 2. Arquivo CEMEB/ISERJ.

O segundo número do *Instituto* nos mostra que a produção de matérias cresceu em relação ao primeiro número. Dos 35 artigos, 14 ainda fazem apologia ao patriotismo e às práticas cívicas. Porém, apesar de o periódico manter seu traço conservador, essa segunda edição aponta alguns indícios ligados à realidade vivida pelas normalistas, além de suas tensões pela responsabilidade de serem alunas de uma instituição renomada por seus educadores e pelo difícil acesso ao seu quadro discente, conforme se evidencia no artigo “Começaram as aulas”(INSTITUTO, 1942, p. 11).

Em outro artigo, “Revolvendo papéis velhos, encontrei uma fotografia”, assinado pela aluna Maria Cecília Ribas Carneiro, é narrada a realidade dos jovens de sua geração, marcada pela guerra, como se pode observar no trecho abaixo:

Dentre as meninas, uma já nos deixou há quase seis anos. Talvez tenha sido melhor, pois, assim não está sofrendo como nós ao sabermos das revoltantes atrocidades, naquela parte do mundo chamada Velho Continente, pela sanha bestial e assassina de certos ditadores! (INSTITUTO, 1942, p.39).

A diversidade cultural coloca-se em evidencia em artigos como “Cock-tail a Hollywood” que aborda as contradições vividas pela sociedade naquele período utilizando apenas contos literários, fazendo alusão ao filme “Mágico de Oz” e afirmando que “o mundo é um teatro” (INSTITUTO, 1942, p. 39).

Como é possível observar no sumário, os artigos, em sua maioria, eram escritos pelas normalistas. Também se percebe forte apelo religioso imposto pela Igreja Católica, por meio do artigo denominado “Instituto Missionário”, de autoria de HereniceAuler, segundo o qual as alunas do Instituto de Educação que se tornassem voluntárias para ajudar o Centro Missionário estariam beneficiando alunos na formação de um número maior de pessoas pelo país. O texto, de teor religioso, apelava também apelava ao caráter cívico e patriótico que deveria ser observado pelas normalistas (INSTITUTO, 1942, p. 20).

Entretanto, algumas contribuições escritas fazem menção à realidade das moças do Instituto de Educação no que se referia a outras escolas que ficavam próximas como Colégio Militar e Pedro II. É importante observar que as demais escolas possuíam periódicos próprios e essas revistas circulavam entre as instituições através dos alunos, causando, muitas vezes, estremecimentos entre eles. A título de esclarecimento, vemos o artigo “Cadetes e Aspirantes”, assinado pela normalista Clarinha, onde há uma clara referência aos cadetes da Escola Naval:

Custa-se a acreditar, mas é verdade... A respeito deste meu artigo publicado no número anterior, chegou ao meu conhecimento que certas pessoas da Escola Naval nele se viram tão fielmente retratadas que até protestaram!...o mais engraçado, porém, é que esse artigo visava criticar, apenas, as garotas daqui do Instituto, “torcedoras” dessa ou daquela escola...(INSTITUTO, 1942,p.53).

A Revista faz ainda apelo às belezas que o Brasil possui. As fotografias estão expostas aleatoriamente de modo que sejam inculcados esses valores relativos à “grandeza” do Brasil sem que ao menos o leitor possa compreender por quais motivos as fotografias são exibidas. Desta maneira fica perceptível que, mesmo se aproximando dos valores norte-americanos que exaltavam a liberdade e a democracia, ainda se apegava a modelos de propaganda afinados com o autoritarismo que caracterizou a política estadonovista.

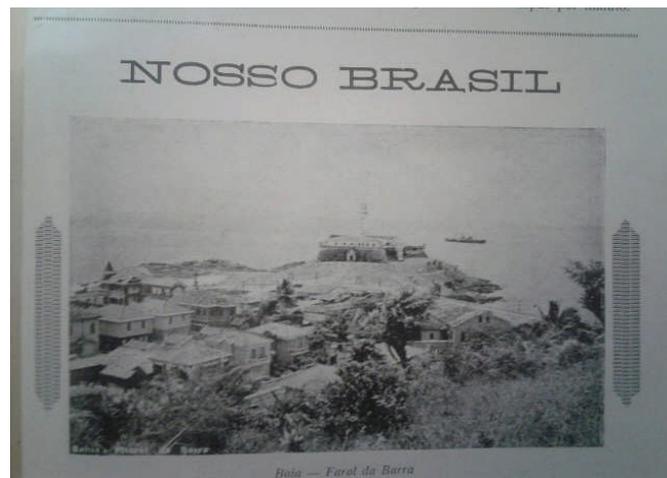
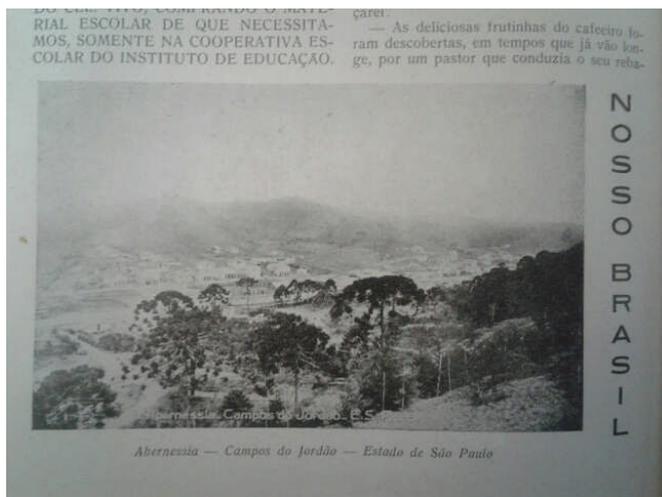


Figura 4 – *Nosso Brasil nas páginas do Instituto (1942)*
Acervo: CMEB-ISERJ

Também é possível observar nessas páginas a exacerbação de valores patrióticos, assim como homenagem e fotografia do Secretário Geral de Cultura e Educação, o Coronel. Jonas Correia, a festividade do Dia da Juventude no Instituto de Educação, a Colônia de Férias “Tudo pelo Brasil”, que também era uma iniciativa do governo para que o civismo e a valorização da pátria extrapolassem os muros da escola.

Neste volume II há uma alusão ao momento em que as alunas passam a vivenciar as adaptações da Lei Orgânica de Capanema em 1942:

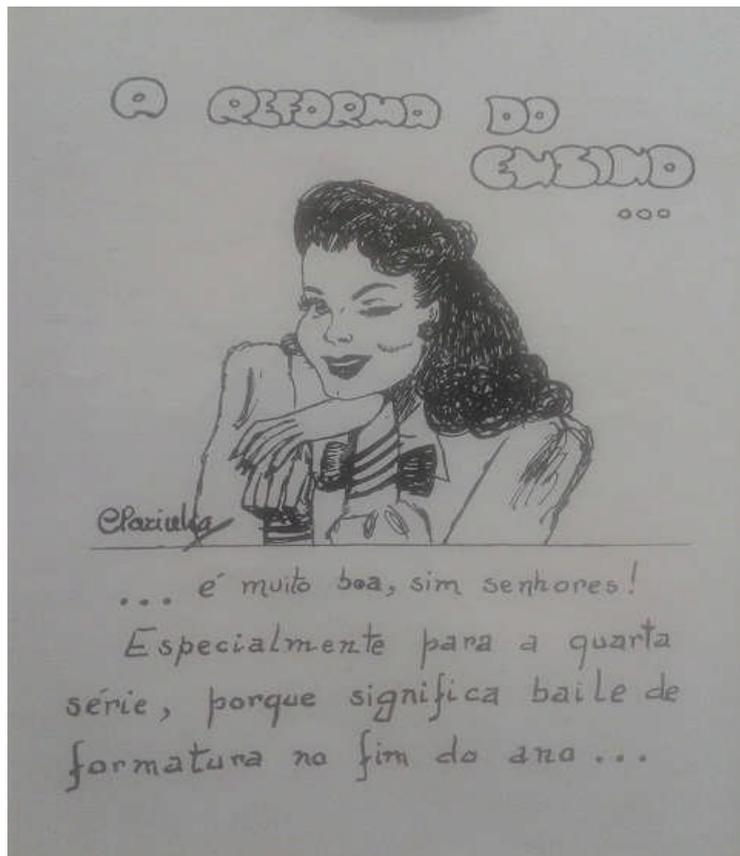


Figura 5: Periódico Instituto, V. 2, ano 1942, p. 56

Nesta página do periódico fica claro que algumas alunas ficariam felizes pois iriam para o primeiro ano da escola normal, enquanto outras não apreciaram tal mudança, pois perderiam um ano de estudos. Todavia, de acordo com o depoimento de Nilza Camargo, no meio do curso houve a reforma Capanema que encurtava o curso ginásial de cinco para quatro anos, assim, como a turma dela já havia concluído os sete anos previstos no formato original do curso, já poderiam a ser diplomadas, porém fizeram questão de cursar o último ano de Prática de Ensino. Em 1944 o curso já passava a contemplar sete anos para a formação.

Ao longo das páginas, a Revista ia moldando a representação dessa normalista do início da década de 1940, que se caracterizava, principalmente, pelo forte civismo e pela exaltação e gratidão ao Educandário por todo o conhecimento que lhes era passado. Nesse sentido, cabe salientar que os meios que socializam as pessoas, as fazem adentrar num mundo até então desconhecido e, de acordo com as diversas realidades do alunado que estavam presentes no Instituto de Educação, o que lhes é apresentado é tido como referência. Evidentemente, tais representações expressam interesses de indivíduos ou grupos, como assinala Chartier (1990):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, sempre são determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (p.17).

Ao analisarmos as referências e registros disponíveis sobre aquelas alunas, temos a impressão de que o periódico foi criado com a intenção de demonstrar o interesse que a instituição como um todo e o alunado tinham em perpetuar a imagem da normalista para as próximas turmas que futuramente fariam parte da instituição, com o objetivo de que aquele modelo não ficasse perdido no tempo.

Entretanto, sabemos que a representação não é neutra. Ela vive em constante disputa, e nesse contexto é plausível pontuar que entre as normalistas havia disputas pessoais e institucionais. De acordo com registros deixados por uma aluna que utilizava o pseudônimo de Clarinha foi possível notar que existiam divergências quando se tratava da imagem dessas normalistas. No artigo chamado: "Nós, as pequenas do Instituto", Clarinha separa por grupos os tipos de normalistas, desde as “namoradeiras” até as “venenosas”. E, se levamos em conta as ponderações de Chartier (1990), podemos inferir que existem subjetividades nas representações, as quais, frequentemente, encontram-se distanciadas do real.

Dessa maneira existe a percepção de como somos vistos e como encaramos a realidade, o que imaginávamos ser real e o que de fato não é legítimo e vice-versa. Ainda segundo Chartier, “[...] representações do mundo social que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados ou, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (1988, p.19).

No imaginário social, o uniforme azul e branco sempre esteve está associado à imagem da normalista, e, na década de 1940, tal indumentária passava a imagem de moças e rapazes estudiosos e inteligentes. O uniforme também era motivo de orgulho das normalistas, como um troféu conquistado após o bom desempenho obtido nos exames de seleção para ingressar na instituição, como fica evidenciado em uma passagem do artigo “A você, calouro de 1942” em que os veteranos escrevem para os calouros:

Desse modo, não foi suficiente que você tivesse sido aprovado em todas as provas, quer escritas ou orais. Houve necessidade de

alguma coisa mais, que consideramos de capital importância: o seu juramento. Dizemos de capital importância porque, ao fazê-lo, você assumiu perante todo o Instituto uma dupla responsabilidade, que foi a de cumprir, zelosamente, os seus deveres colegiais e velar, cuidadosamente o uniforme que usar com dignidade e altivez (INSTITUTO, 1942, p.14).

Apesar da evidente valorização atribuída à indumentária, o que está no imaginário nem sempre corresponde à realidade, mas, de fato, o que tornava a normalista única naquele período (hoje bem menos), era a distinção em relação aos demais estudantes, caracterizada através do uniforme. Ou seja, a representação precisa ser materializada para que tenha sentido. Algo só tem uma real representação se tiver um signo; desta maneira, mesmo com a ausência da normalista, o uniforme azul e branco é seu signo e tal signo conferia legitimidade ao curso de formação de professores. Na visão de Chartier (1990), todas as representações do mundo social são produzidas pelas práticas sociais que constroem suas figuras.

A Revista, ainda que em sua breve existência, apontava como era o cotidiano do corpo discente do Instituto de Educação, mostrava como era a realidade daquelas moças e rapazes que estavam imersos na política estadonovista e, através da eficácia do programa institucional, tomavam aquela realidade escolar como dever patriótico e acreditavam que suas futuras tarefas seriam essenciais para que o país permanecesse em ordem. O periódico traduziu-se como a materialização de um ideal para que o alunado continuasse a aderir tanto ao projeto institucional quanto ao projeto de Nação.

Cabe informar que o periódico não estava ao alcance de todos os alunos, pois, em suas páginas, os redatores mencionam a importância da colaboração para que o projeto tivesse continuidade, convocando o corpo discente a colaborar com as publicações, que deveriam ser colocadas em caixas posicionadas em locais de fácil acesso para todos os alunos. Apesar de não conter apelação publicitária alguma, algumas matérias concorriam a prêmios distribuídos a quem participasse do *Concurso de Contos*.

Em depoimento à autora dessa dissertação, uma ex-normalista diz não ter tido acesso a Revista por ser uma aluna carente, o que nos faz pensar que, possivelmente, o exemplar fosse pago, como fica registrado em sua fala: “Se as revistas eram compradas, eu não comprava. Elas deviam ser vendidas, porque não foram distribuídas. Se houve

uma distribuição foi pouca e devem ter sido somente algumas para as turmas. Mas conheci essas meninas [as redatoras]” (MARIA ELEONOR, 2016).

Contudo, o periódico possuía sócios e os mesmos contribuía de forma espontânea para a realização do projeto. Essa estratégia visava à continuidade da circulação das publicações, contribuindo, assim, para propagar a representação do que seria “ser normalista no Instituto de Educação” e, ainda, para que jovens pudessem ter interesse em ingressar na instituição e na carreira do magistério. Havia mesmo apelos dos redatores para a “causa nobre” que neste caso era o de não deixar de contribuir para que a Revista não tivesse sua publicação interrompida.

Devido à escassez de papel de imprensa no mundo durante a Segunda Guerra Mundial, a exportação de papel norte-americano foi facilitada para os periódicos favoráveis ao país, além destes terem sido beneficiados com a propaganda de produtos estadunidenses: “um projeto concebido pelo Birô nos Estados Unidos com a finalidade de dar assistência econômica aos jornais da America Latina e assegurar uma reserva de mercado no continente para o pós-guerra” (MOURA, 1984, p.91)

Tal fato talvez explique a nota justificando o motivo da demora do primeiro número da Revista para o segundo, conforme pode ser visto no documento abaixo.

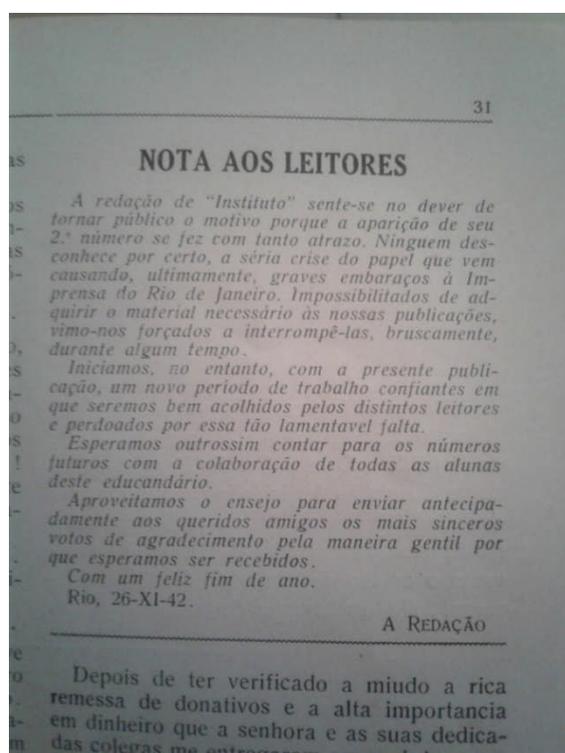


Figura 6 – Nota aos leitores nas páginas do Instituto (1942)
Acervo: CMEB-ISERJ

Sabe-se que a demora da primeira para a segunda edição foi devido à falta de papel em consequência da guerra, conforme mencionado acima, em que pese a constatação de que o Brasil da época não era um país que possuía muitas indústrias e o crescimento produtivo só se fortaleceria a partir daquele período devido às restrições que a escassez de produtos industrializados impunha ao País. A partir de então, o governo começaria a investir fortemente naquele segmento e Getúlio Vargas faria do momento uma oportunidade para o crescimento do parque industrial do país com o apoio norte-americano.

Não se pode afirmar que esta foi a última edição da Revista Instituto, pois os redatores da mesma afirmaram que haveria outra edição futuramente, mas até o momento nada foi encontrado no acervo do CMEB ou através de entrevistas com antigos alunos.

Defendeu-se, ao longo desse capítulo, a hipótese de que a Revista configurou-se como uma estratégia cuja finalidade seria propagar os ideais do *programa institucional* daquele estabelecimento de ensino, além de divulgar que os sujeitos envolvidos - direção, professores e alunos - acolhiam a ideologia e os valores cívicos instilados pela propaganda governamental naquele momento de exceção.

Capítulo 3

As memórias: construindo identidades

O presente capítulo discorrerá sobre os embates das representações do corpo discente do Instituto de Educação, utilizando como fonte informativa depoimentos cedidos por normalistas que se encontravam como alunas no período analisado²⁰. Busco estabelecer a relação entre a memória coletiva e a construção da identidade de determinados grupos, delineando os elementos potencialmente importantes para que as memórias de determinado grupo, neste caso as das normalistas do início da década de 1940, se perpetuem de maneira positiva. Porém, é necessário considerar que as memórias atribuídas ao estereótipo idealizado das normalistas foram construídas ao longo do tempo, sob circunstâncias evolutivas espontâneas originadas naturalmente no contexto do grupo social analisado, não sendo cabível, sob pontos de vista éticos e/ou acadêmicos, estabelecer juízos de valor, positivos ou negativos, acerca de tal acervo de registros.

Como o magistério era voltado em sua maioria ao público feminino, busco compreender, através dos depoimentos, como o magistério era visto através dos olhos das próprias normalistas e de que forma a representação dessas normalistas ganharia notoriedade num período em que ocorreram grandes transformações políticas e sociais.

É importante considerar que a memória é seletiva e filtrada pelas lentes do presente para resgatar o que foi vivido e evitar que venhamos a cair nas armadilhas das lembranças, cabendo pontuar que a manipulação da memória é algo comum, principalmente no que se refere às lembranças relacionadas a determinados grupos.

O conceito supramencionado ganha maior visibilidade em situações de transição de poder, em que se constata que os sucessores tendem a buscar lançar no esquecimento quaisquer eventuais realizações de seus antecessores, sobretudo se tais feitos estiverem inseridos em projetos ou contextos potencialmente conflitantes com as atuais diretivas dos detentores do poder.

²⁰ A pesquisa delimita-se ao início da década de 1940.

Considerada tal premissa, constata-se que todas as ações que eram vistas como medidas benéficas durante os governos anteriores à denominada "Era Vargas" foram suprimidas ou modificadas para silenciar os “não vitoriosos”.

O campo educacional não ficaria fora desse contexto, pois a escola, e nesse caso a formação de novos professores, teria um papel essencial na construção da memória. Desta maneira Halbwachs (1990) aponta que não há memória coletiva que não se desenvolva em um quadro espacial e que o mesmo é essencial para a preservação da memória, pois o espaço é algo permanente, enquanto as lembranças se modificam em nossos espíritos.

[...] o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma a outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. (p.143)

O sociólogo francês revolucionou o pensamento de sua época ao afirmar que o fenômeno da recordação não pode ser analisado se não forem levados em consideração os conceitos sociais de base para a construção da memória. Em outras palavras, a memória sempre estará ligada a algo ou a alguém, e para que ela seja rememorada ela precisa de uma comunidade afetiva formada pelos laços que criamos ao longo de nosso convívio social com outras pessoas.

Pelo exposto, é aceitável entender que podemos basear nossa impressão nas lembranças de outros indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo, assim, podemos fortalecer, enfraquecer ou mesmo completar nossas impressões sobre os acontecimentos, a partir de conhecimentos e memórias coletivas.

Neste sentido, cabe pontuar, a exemplo do que afirma Jacques Le Goff, que o prédio do Instituto de Educação pode ser considerado um monumento²¹ que abriga as memórias do período vivenciado pelas normalistas e simboliza uma parte significativa para a construção dos depoimentos cedidos, além de consubstanciar a própria representação dessas normalistas em questão.

O prédio representa o meio material que socializava essas normalistas para que elas, a partir de seu ingresso naquela instituição de ensino, passassem a pertencer a um grupo e vivenciar a experiência de um mundo até então desconhecido.

²¹Para Le Goff, “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (1996, p.535).

3.1 A identidade através do uniforme

Tendo em vista os conceitos considerados até aqui, é possível compreender que as preferências individuais também são potencialmente influenciadas pela memória coletiva de determinado local, em que pesem as interferências das demais condições do meio em que o indivíduo está inserido.

No mesmo sentido, cabe mencionar que o uniforme era um dos elementos mais emblemáticos do estereótipo atribuído às normalistas, consubstanciando seu signo, sua representação e o meio de distinção visual frente a outros estudantes.

O uniforme detinha o poder de legitimar uma profissão. A normalista era reconhecida através do uniforme que tinha um traço distinto e representava um lugar de privilégio entre as demais moças que não conseguiam ingressar na instituição.

Neste caso, sem maior aprofundamento na questão, fica implícito que algo só é reconhecido se ele for um signo. Como revela Chartier (1988):

[...] a distinção fundamental entre representação representado, entre signo e significado é pervertida pelas formas de teatralização da vida social de Antigo Regime. Todas elas tem em vista fazer com que a identidade do ser não seja outra coisa senão a aparência da representação, isto é, que a coisa exista a não ser no signo que a exhibe. (p.21)

Contudo, através dos depoimentos colhidos para ilustrar a presente pesquisa, pode-se notar que, independentemente da posição social ou origem da normalista, o uso do uniforme do Instituto de Educação era motivo de orgulho e satisfação por parte do corpo discente. Esse era o discurso proferido por algumas normalistas, o que nos remete a questão do idealismo por parte dessas alunas e a realidade contida atrás de um simples uniforme. Como relata a ex-normalista Zilá: “Quando a aluna colocava o uniforme e saía, era admirada pelos vizinhos: Viu? A filha da Nair está no Instituto de Educação! E era uma honra” (ENÉAS, 2015).

Já outro normalista que representa o gênero masculino, ou seja, a minoria na instituição se recorda: “todos usavam o uniforme com muito orgulho, porque a prova era difícilíssima. Então era muito bem vista a profissão para os pais e familiares. Para os

pais era só orgulho, viu? E para os familiares também. As meninas queriam estudar no Instituto” (GOSTON, 2016).

Neste sentido cabe buscar entender como era a percepção que as normalistas tinham sobre o uniforme. E continua Chartier: “[...] representações do mundo social que, a revelia dos actores sociais, traduzem suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (1988, p.19).

Em que pesem as considerações acerca do uniforme utilizado pelas normalistas, sabe-se que a identidade é algo instável e pode ser também construída através de outros olhares e neste sentido busco compreender como era a percepção dessas normalistas sobre si e como essa identidade foi sendo construída no período estudado.

A divisão interna a identidade deve enfim, sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro (DUBAR, 2005, p.135).

O uniforme também tinha outro propósito, que era apresentar à sociedade uma moça recatada e estudiosa, desta forma, também se destinava a estabelecer padrões de confiança nos potenciais princípios morais da futura mestra. Como cita Louro:

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

Sob tais pressupostos, é possível identificar que o uniforme representava para a normalista a aceitação da identidade que lhe era conferida, pois nesse caso específico, para que a normalista viesse a efetivamente pertencer a um grupo, ela precisaria se identificar com o mesmo. Tendo em vista que a identidade não é conferida através das gerações, é possível alcançar o entendimento de que cada geração constrói sua própria identidade. Todavia essa identidade se constrói com base nas anteriores e através de

estratégias das quais as instituições fazem uso para que a memória das mesmas se perpetue através dos tempos.

A identidade social não é “transmitida” por uma geração a seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através de estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa contribuição identitárias adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do *status* sociais (DUBAR, 2005, p.156. Grifos do autor).

A identidade de uma pessoa é formada durante toda sua trajetória de vida e, neste caso, entendemos que a instituição escolar à qual essas normalistas pertenciam possuía um papel fundamental, considerando que o período abordado era de grandes transformações sociais e políticas. O presidente Getúlio Vargas queria efetivar o que estava em seus planos políticos e seus planos incluíam “moldar” a mocidade. Para que tais ações fossem significativas e eficazes era necessário inculcar esses valores a essas normalistas.

Pensando que essa normalista passava grande parte do tempo no Instituto de Educação e que a referida instituição de ensino era considerada um segundo lar, todo o civismo que a instituição externava era tido como algo natural. Entretanto, em depoimento, pode ser notada uma realidade diferente. De acordo com uma ex-normalista, quando questionada sobre o período estadonovista, ela diz:

Eu era neutra. haja vista que ele [Vargas] se suicidou para parecer poderoso, mas havia uma forte corrente contra ele. Para julgar é muito difícil, ele fez muita coisa boa, entretanto houve muita roubalheira, é melhor deixar para lá. (MARIA ELEONOR, 2016)

Segue o outro normalista fazendo referência ao mesmo período:

Naquela época sabíamos que ele era um ditador, começou em 1930 e depois da Segunda Guerra Mundial não existia mais ditadura. Veio então a eleição e ele indicou de propósito o Ministro de Guerra, que era então um homem muito culto, Gaspar Dutra. (GOSTON, 2011).

Desta maneira fica claro que ainda há vestígios de um período silenciado. Período esse de transição e mudanças. Delgado (2006) refere-se aos limites e

perspectivas da pesquisa histórica do tempo presente, tempo ainda envolto por emoções recentes, traduzidas de maneira muito marcante nas falas, nas omissões, nos silêncios e nos lapsos de cada depoente (p.30).

O uso da metodologia oral tem um papel fundamental para analisar a história por outro ângulo, daqueles que a vivenciaram. De acordo com Delgado (2006), cada depoimento é único e fascinante em sua singularidade e potencialidade de revelar emoções e identidades.

Compreendemos então, de acordo com Halbwachs, que ao evocarmos um depoimento ele não tem sentido senão em relação com aqueles que pertenceram a um grupo. Desta forma entende-se o depoimento necessita de um quadro de referência que evolui com o grupo e o indivíduo que os reconhecem.

O depoimento, que não tem sentido senão em relação a um grupo do qual faz parte, pois supõe um acontecimento real outrora vivido em comum e, por isso, depende do quadro de referência no qual presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam. Isto quer dizer que o “eu” e a sua duração situam-se no ponto de encontro de duas séries diferentes e por vezes divergentes: aquela que se atem aos aspectos vivos e materiais da lembrança, aquela que reconstrói aquilo que não é mais se não do passado. (HALBWACHS,1990, p.13-14. Grifos do autor)

A memória é crucial, pois ela é a peça que dá sentido à existência de indivíduos e grupos sociais. Ela confere uma identidade a esses agentes. Ao analisarmos os depoimentos da história oral, entendemos que nossa memória organiza e seleciona as lembranças através de uma possível lógica e o papel do pesquisador é dar sentido a essas lembranças, pois evocar as memórias não é algo espontâneo como supostamente nos apresenta, cabendo considerar que, para fins de pesquisa, tais registros precisam fazer algum sentido.

Devemos ter sensibilidade para identificar que, embora estejamos trabalhando com história oral, esses personagens se encontram num determinado período, vivenciando diversas situações em suas vidas.

Na análise da memória devemos compreender que a nossa identidade se baseia em considerar que o que nós vivemos nos torna o que somos e o que fomos, ainda que essa memória nos chegue através de fragmentos. Entendemos que a nossa identidade se constrói através desses fragmentos e é necessário que organizemos esses elementos,

pois a identidade depende disso. Ao evocar memórias temos o poder de transformar o passado em algo melhor do que realmente foi, podendo transformá-lo naquilo que gostaríamos que fosse, suprimindo o que não queremos recordar. Como aponta Lopes:

Na memória, nossa identidade. O fato de relembrar o passado nos dá a confirmação do que fomos e do que somos. Ainda que nosso passado só nos chegue através de fragmentos, de episódios desordenados, a construção da nossa identidade depende essencialmente da organização desses pedaços. A memória que nos chega no presente são reconstruções ecléticas e têm o poder de transformar o passado realmente vivido naquilo que gostaríamos que ele tivesse sido; torna-se naturalmente seletiva, porque suprime o que não queremos recordar (2006, p.19-20).

Ao evocar uma lembrança e utilizarmos esses suportes históricos, é necessário entender que as memórias são filtradas pelas lentes do presente e ter em conta que quando uma lembrança é rememorada, ela é vista com o olhar de hoje. Nesse contexto acontecem as distorções, nos levando a perceber o quanto a memória é seletiva e, por vezes, traiçoeira.

Todavia, sabemos que manipular a memória coletiva é coisa comum, como afirma o historiador francês Le Goff:

[...] tornar-se senhores a memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam a sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1996, p.426).

Todavia é necessário que o pesquisador mantenha uma distância emocional e afetiva do entrevistado. Compreender que o sujeito está relatando algo pessoal tende a enaltecer sua trajetória de vida, intensificando, desta maneira, a entrevista de sua trajetória como um documento pessoal. Segundo Bourdieu (2003)

(...) tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, curriculum vitae, biografia oficial, bem como da filosofia da identidade que o sustenta quanto mais nos aproximamos dos interrogatórios oficiais das investigações oficiais - cujo limite é a investigação judiciária ou policial-, afastando-se ao mesmo tempo das trocas íntimas entre familiares e da lógica da confiança que prevalece nesses mercados protegidos. (p.188)

Ainda segundo este autor,

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar. Eis por que é lógico pedir auxílio aqueles que tiveram que romper com essa tradição no próprio terreno de sua realização exemplar. (BOURDIEU,2003,p.185)

Nesse contexto, o entrevistado tende a falar o que o entrevistador quer ouvir. Ou seja, o entrevistado faz uma análise do que irá depor para quem ele concederá determinado depoimento. Buscará identificar qual o propósito do que está sendo abordado e para qual público a entrevista será direcionada. Portanto, é possível que o depoente se comporte de maneira distinta em cada entrevista.

Para Michael Pollak (1992), “a memória deve ser entendida também ou, sobretudo como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.”(p.200) e, de acordo com Alessandro Portelli (1997) não existe apenas uma memória única e sim, uma multiplicidade delas. Entendemos que dessa maneira ao entrevistarmos uma (um) ex-normalista é possível que ela traga consigo memórias compartilhadas e principalmente a memória “ideológica”. É comum, também, naturalizarmos as memórias alheias como se nos pertencessem.

Quando falamos de memória dividida, não se deve pensar apenas num conflito entre a memória comunitária pura e espontânea e aquela “oficial” e “ideológica”, de forma que, uma vez desmontada esta última, se passa implicitamente assumir a autenticidade não mediada. Na verdade, estamos lhe dando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra ideológica e culturalmente mediadas (PORTELLI, 1997 apud MOTTA, 1998, p.75).

Ao referir-me à memória “ideológica” quero aludir sobre um determinado momento vivido pelo depoente, o qual, ao lembrar o que foi vivenciado, tende a rememorar com nostalgia. Em seu entendimento, tudo era melhor no passado. As coisas funcionavam melhor, as pessoas eram mais prestativas, etc, porém, como bem sabemos, as memórias podem nos levar a uma falsa sensação de realidade. Como relata uma de nossas depoentes sobre as aulas de educação cívica: “eu fui educada numa época em

que se acreditava que o Brasil tinha as matas mais verdes e o céu mais estrelado. E no primário isso era dito de tal maneira que nos acreditávamos ”(ENÉAS, 2012).

Para Halbwachs (1990)

Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como nos dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuaram a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstituída (p.34).

Ou seja, tudo o que pode ameaçar determinadas memórias coletivas, de fato pode ser esquecido por aqueles que participaram ativamente para a construção. Até mesmo alguém que, através de memórias de terceiros, inconscientemente, “defende” a lembrança de determinados acontecimentos e/ou personagens. Mesmo que não tenha presenciado tais fatos, lembrando quando os indivíduos querem manter a memória ativa.

Do mesmo modo que a memória é construída, o silêncio também, fazendo com que as lembranças entre os membros de determinado grupo sejam diferentes e até contraditórias. Segundo Márcia Motta (1998), “a ideia de que numa sociedade há sempre várias memórias, muitas delas em disputa, é algo que deve ser lembrado, antes mesmo de nos indagarmos sobre os responsáveis pela transmissão de determinada lembrança” (p.75).

Todavia, para Halbwachs (1990) entendemos que para essa memória se configurar como identidade de um possível grupo, os indivíduos que pertencem a tal grupo devem carregar consigo uma semente das lembranças coletivas para que tais memórias se transformem em algo consistente que possa ser preservado.

Quando alguma lembrança relativa ao grupo se perde, pode-se dizer que o elo foi rompido com o contexto que integrávamos. Desta maneira, os pensamentos dos indivíduos terão que estar sempre em concordância com o pensamento coletivo, pois perder lembranças também significa perder contato com aqueles que nos rodeavam.

3.2 Lembranças de normalistas

Para compreendermos o momento de transição que o corpo discente do Instituto de Educação estava enfrentando, teremos que analisar o projeto de Reforma Educacional de Gustavo Capanema que, naquele período encontrava-se como Ministro da Educação e saúde, ou seja, a Reforma do Ensino Secundário ou Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942.

Conforme relatado no segundo capítulo, onde menciono a existência dos periódicos institucionais, em específico no ano de 1942, tais publicações retrataram com certo humor a reforma educacional e como as normalistas enfrentaram aquela situação, todavia sabemos que algumas normalistas seriam afetadas diretamente por essa transição em seus currículos e em suas formaturas.

A Lei Orgânica de 1942 contemplava grandes mudanças em relação ao ensino, principalmente ao ensino secundário. Ao professor não era cabível abordar assuntos políticos em aula, assim como manifestações contra a ordem pública e os bons costumes. O ensino religioso era assegurado de acordo com a religião do aluno, em todos os estabelecimentos de ensinos oficiais.

Como eram tempos de autoritarismo, a Educação Moral e Cívica desempenhava um papel importante e era obrigatória em todos os ramos de ensino:

A educação moral e cívica era objeto de regulamentação minuciosa. Ela deveria ser ministrada obrigatoriamente em todos os ramos do ensino, sendo que no curso secundário seria uma atribuição do professor de história do Brasil. Ela deveria ter uma parte teórica, que trataria dos fins, da vontade, dos atos dos homens, das leis naturais e civis, das regras supremas e próximas da moralidade, das paixões e das virtudes; uma parte prática, que incluiria desde o estudo da vida de “grandes homens de virtudes heroicas”, até o trabalho de assistência social que ensinasse ao aluno “a prática efetiva do bem”. (SCHWARTZMAN ET AL, 1984, p.183)

Entendo que, na maioria das vezes, os documentos são manipulados e tendem a favorecer os grupos dominantes. Compreendemos que todo documento deve ser analisado, pois cada registro tem uma intencionalidade e todos são resultado de disputas e interesses de grupos em um determinado período histórico. Neste sentido compreendemos que essa reforma tinha como princípio norteador, controlar a mocidade que seria o futuro do nosso país.

Como observa Le Goff (1996),

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (p.535).

Nesse contexto Faria Filho (1998) questiona:

Daí minha pergunta: qual o comando dado a partir do arquivo? Sem dúvida essa pergunta reveste-se de especial interesse para nós, pesquisadores, porquanto sabemos que ainda hoje, ou sobretudo hoje, a guarda, a organização, a remoção ou acesso aos modernos (ou mesmo, aos não tão modernos assim!) Arquivos, tudo é, geralmente, comandado por lei, a partir das modernas (e mesmo das não tão modernas!) estruturas do Estado. Nesse sentido, boa parte de nossos arquivos guardam (ou não) e “são mandadas guardar” informações a partir da lógica e do interesse da administração estatal. Não é raro surpreender-se com políticas de arquivos que estabelecem seus limites e possibilidades segundo a pergunta: o que interessa a administração pública guardar? O que fazer com o que não é de interesse da administração, muitas vezes apenas burocrática, do Estado? (p. 95).

Na obra citada, o autor, além das considerações acerca das memórias consubstanciadas em arquivos e documentos, também ressalta a importância das memórias condensadas no acervo legislativo atribuído a determinado grupo social, considerando que tal conjunto normativo detém extrema importância para que as sociedades não fiquem sem parâmetros. Compreendemos que existe a necessidade de materializar as leis para que estas sejam perpetuadas através das gerações seguintes e até mesmo para que possamos compreender como a sociedade era direcionada através da política.

Uma parte do plano educacional analisado destinava-se aos “institutos educativos”, que delimitavam como a educação nacional seria projetada. Desta forma o ensino seria organizado da seguinte maneira: haveria um segmento destinado ao ensino “comum” a todas as especializações, do pré-primário ao ensino secundário, outro segmento dedicado ao ensino especializado que iria do elementar até o superior e um terceiro segmento destinado ao ensino orientado para aqueles que ficassem fora do ensino secundário. Este último teria como objetivo profissionalizar para carreiras técnicas. Shwartzman et al (1984) aponta que o ensino secundário se manteve: “O plano

ainda mantinha, para o ensino secundário, a divisão de ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois, que vinham da reforma de Francisco Campos” (p.184-185).

Entretanto, a alternativa cabível as mulheres que residiam na zona urbana naquele período era o ensino normal que estaria voltado para a formação de professoras primárias. Este ensino era administrado pelos estados.

O plano previa, na seção sobre o ensino primário, a padronização e equivalência nacional dos diplomas emitidos pelos institutos de educação, mas não havia nenhuma previsão de que ele desse acesso as universidades, cujo único caminho era o ensino secundário comum. (SHWARTZMAN ET AL,1984, p.186).

Nessa perspectiva, fica claro que as mulheres não tinham espaço no campo profissional e esse seria o caminho que muitas moças seguiriam para conseguir sua autonomia financeira e reconhecimento perante a sociedade. Tal premissa fica evidente em alguns depoimentos.

Havia enfermeiras e secretárias. Mas ser professor era mais bem visto, até porque era uma profissão em que a mulher conseguiria conciliar com as rotinas da casa e da família. Pois o período trabalhado era relativamente pequeno e assim possibilitava que a mulher se dedicasse ao lar. Além disso, a profissão tinha uma característica materna, até devido as mulheres que tinham um zelo maior com as crianças e elas se destacavam sim na profissão(GOSTON,2016).

Outra ex-normalista de 1943, em depoimento cedido a Lopes (2001) afirmou: “a mulher não trabalhava naquele tempo, as poucas que trabalhavam era professoras, então, a professora era muito prestigiada na sociedade, muito mesmo”. (CAMARGO,2001).

Porém, como aponta Louro (1997), a mulher só teria tal reconhecimento na profissão graças ao instinto materno, pois o afeto seria um ponto fundamental para a aprendizagem, assim, a presença feminina seria incentivada, o que facilitaria o direcionamento das mulheres para o casamento e para a maternidade.

Na verdade, passa-se a considerar o afeto fundamental e vê-lo como “ambiente facilitador” da aprendizagem. Isso seria válido tanto para a educação escolar quanto à educação para o lar, ou, em outras palavras, seria importante para a professora e para a mãe. Nada mais coerente com isso do que incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Ao incorporarem tais disciplinas, os cursos estariam não

apenas contribuindo para a formação da moderna mestra, mais poderiam ser, também, um valioso estágio preparatório para o casamento e a maternidade (p.458).

Desta maneira o conceito de “ser professora” ganhava contorno, e os interesses do plano educacional de Capanema dariam prioridade à reforma no início da década de 1940, pois seria a ocasião ideal para reafirmar o que ele havia proposto. A educação seria destinada à classe média, mas antes de tudo a educação teria que estar a serviço da nação. “A reforma de 1942 consagra a divisão entre o ginásio, agora de quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com opção entre o clássico e o científico” (SHWARTZMAN ET AL , 1984, p.191).

Capanema tinha por objetivo acentuar o caráter cultural no ensino secundário no intuito de que ele se tornasse o ensino preparador da elite intelectual de nosso país. Para que isso ocorresse era necessário acabar com o enciclopedismo que havia até então no sistema educacional do país, para que o ensino secundário proporcionasse conhecimento sólido aos alunos. Para Capanema, o ensino deveria ainda estar impregnado de valores que fossem transmitidos aos alunos para uma formação moral e ética, o que não era uma atribuição exclusiva do ensino secundário.

A escola tinha como principal atribuição formar a consciência patriótica, para que essa “elite exemplar” formada no ensino secundário, neste caso as professorandas, pudessem usar isso a favor do Estado e moldar as massas. “O ensino secundário se destina a preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação” (SHWARTZMAN ET AL ,1984, p,194).

Deste modo, pensamos que as normalistas poderiam se encaixar nesse perfil de “elite exemplar”, pois passavam por uma seleção rigorosa e muitas delas pertenciam a classe média, havendo apenas poucas mocas pobres e dependentes da caixa escolar²². Como declaram os normalistas Rubem Gostone Maria Eleonor:

Posso dizer que certamente não eram ricas, pois quem tinha dinheiro estudava em escolas da igreja ou até mesmo fora do país. Ali tinham muitas filhas de militares, pessoas de classe média e pobres. Tinha muitas moças pobres que passavam naquele exame com o maior

²²Mecanismo de financiamento da educação para população mais pobre no Brasil na Era Vargas compreendida entre 1930-1945

sacrifício. Mas acho que posso dizer que a classe média predominava sim (GOSTON, 2016).

E continua:

Tinha só um menino que sentava perto de mim por causa das aulas de francês, ela colocava por notas e nós dois éramos os que tinham as melhores notas. Ele se chamava Amadeu. Um dia atravessando para ir à igreja Santa Terezinha foi atropelado e era amparado pela caixa escolar, coisa que ninguém sabia pois era muito sigiloso, ainda no primeiro ano. (MARIA ELEONOR, 2016)

Os conteúdos da disciplina Moral e Cívica seriam englobados em outras disciplinas, pois, na concepção da Lei Orgânica de 1942 uma disciplina por si apenas não poderia dar conta de todo o conteúdo. Desta maneira, ela foi distribuída no conteúdo programático de outras matérias, entretanto, nas finalidades das disciplinas era importante frisar em que a matéria iria contribuir para o aluno de modo geral e, em especial, no que ela contribuiria para a pátria.

Inovação foi a obrigatoriedade de frequência nas aulas para que o aluno tivesse uma influência contínua da escola em sua vida. O ensino livre estaria sendo erradicado, ou seja, ninguém estudaria mais o que quisesse e o Estado ficaria a frente do que seria ministrado nas escolas, até como uma forma de vigilância sobre a população escolar. Porém o que realmente se destacava neste contexto era a questão da influência da Igreja na educação pública, que neste período tinha forte influência na política de Capanema e era usada também para moldar os jovens. Para Schwartzman et al (1984),

A educação religiosa teria finalmente seu lugar assegurado, cabendo as autoridades religiosas a definição do programa. A instrução pré-militar, fixada pelo ministro da Guerra, tornou-se obrigatória nos estabelecimentos públicos e particulares. A educação moral e cívica, abandonada como disciplina, comporia uma “mentalidade” a inspirar toda a ação educativa da escola, e teria um espaço privilegiado no ensino da história do Brasil, do canto orfeônico e do “serviço cívico próprio da juventude brasileira (p.199. Grifos do autor).

As reações às novas leis foram adversas nas esferas públicas e privadas e as modificações feitas no ensino secundário enfatizavam principalmente os aspectos ideológicos.

Houve muitos embates no Instituto de Educação devido ao modelo adotado e as alterações feitas no currículo, principalmente por parte das alunas que acabariam por dedicar-se aos oito anos de estudo para obter o diploma, enquanto a turma que pegaria a transição da lei anteciparia em um ano sua formatura. Como aponta Lopes:

Na verdade, até 1943, inclusive, todos os alunos dedicariam oito anos de estudos para obter o diploma de professor primário no Instituto de Educação, pois apesar de formalmente extinto, o curso superior manteve-se na prática, até a reorganização do Ensino Normal expressa pelo Decreto 7.941, de 25-03-1943, em consequência da reforma feita no Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 09-04-1942 (LOPES, 2006, p.258).

De acordo com a normalista Maria Eleonor que vivenciou o momento de transição:

Eu me formei em 30 de outubro de 1944 porque fiz parte da última turma que fez quinta série. Depois caiu a quinta série e duas turmas se formaram elas tinham um ano a menos de estudo, mas nós formamos na mesma época. Mas elas não tiveram o mesmo tempo de serviço nosso porque a delas não começou a contar, e a nosso sim (2016).

Apesar de a lei entrar em vigor no ano de 1943 foram necessários ajustes para que a referida norma pudesse sair do papel e efetivamente passar a regulamentar o assunto. Assim, em 1942 foi feita uma adaptação:

[...] os alunos aprovados nas disciplinas da 4ª série de 1942 passaram diretamente à 1ª série da Escola Normal, os aprovados nas disciplinas da 5ª série secundária tiveram direito à matrícula na 2ª série do curso normal, bem como os concluintes da 6ª série, antigo curso complementar de um ano. Já os alunos aprovados nas disciplinas da 1ª série do antigo Curso de Formação de Professores Primários passaram a constituir a 3ª série da Escola Normal (LOPES, 2009, p.609).

Todavia, de acordo com o depoimento de Nilza Camargo, ao qual já nos referimos, no meio do curso houve a reforma Capanema que abreviava o curso ginásial para quatro anos. Sua turma já havia cursado os sete anos previstos pela nova legislação (quatro anos de ginásio mais três de normal) e já poderiam a ser diplomadas, porém fizeram questão de cursar o último ano de Prática de Ensino, totalizando, então, oito anos de estudo no Instituto de Educação. Em 1944 o curso já passaria a contemplar sete anos para a formação. Por esse motivo, no ano de 1944 houve duas turmas de

concluintes (Turma A que integralizou o curso em 8 anos e Turma B que o fez em sete anos).

De acordo com a normalista Maria Eleonor (2016) a única vantagem obtida pelas alunas da turma A com aquele modelo foi a oportunidade de trabalhar como professorandas com remuneração e a possibilidade de alocação em escolas de acordo com suas notas, enquanto as alunas formadas em 1944, da turma B, não tiveram acesso a essa oportunidade de estágio remunerado e, conseqüentemente, sua formação inicial pode ter sido prejudicada pela falta dessa experiência.

Durante a Reforma Capanema o curso perde sua identidade profissional e ganha um caráter mais enciclopédico o que deixa a desejar, já que a criação do Instituto de Educação teria como objetivo formar professores primários de excelência e com o ensino voltado demasiadamente às ciências e à formação geral, o curso perdia sua identidade original.

Apesar de formalmente extinta, o corpo discente do Instituto de Educação ainda cursaria as disciplinas da Escola de Professores²³ que somente seria encerrada anos depois. O ingresso na instituição ainda se daria por meio de concurso de admissão sendo vetada qualquer forma de ingresso que não fosse por meio deste.

3.3 O civismo no Instituto

Como não poderíamos deixar de mencionar, o civismo era a realidade do momento em que o país vivia. Getúlio Vargas usava o amor que as pessoas tinham pela pátria a seu favor. Lembremos que eram tempos difíceis e o único fator capaz de unir todos os cidadãos brasileiros era o patriotismo. No Instituto de Educação, o contexto seguia tal tendência, porém, os relatos dos ex-alunos daquela instituição demonstram que a realidade não era exatamente tão bela quanto as páginas dos periódicos²⁴ apresentavam.

²³ Denominado Escola de Professores quando criado em 1932, esse curso foi posteriormente incorporado à Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) – sob o nome Escola de Educação e se propunha a habilitar professores primários e secundários em nível superior, conforme proposta do Manifesto dos Pioneiros (1932), que defendia a formação docente de todos os graus de ensino em nível universitário. (LOPES, 2009,p.598)

²⁴ Refiro-me aos periódicos Instituto (1941) e Instituto (1942)

Nos planos de Capanema e do então presidente era de extrema importância utilizar a educação como um meio de manobra que facilitaria o controle da população, assim, a formação de professores tinha um papel importante, pois seriam aquelas normalistas que estariam educando as futuras gerações.

De acordo com Lopes (2006) o periódico era a materialização do civismo que existia no educandário. Numa passagem a autora afirma que o tom dado ao editorial deixa dúvidas quanto ao real objetivo a que a revista se propunha. “A questão da unidade institucional, insistentemente vinculada nos impressos e nos discursos, talvez denuncie exatamente a situação contrária – a existência de competições acirradas entre os diversos segmentos da escola” (p.268).

As impressões que tive durante a produção dos depoimentos é que quando se falava em civismo as normalistas vinculavam essa imagem patriótica às festas que aconteciam naquele período, as quais eram vinculadas ao momento de autoritarismo da ditadura Vargas.

Em seu depoimento, a normalista Marion Villas Boas, ao ser questionada sobre como foi estudar no período mais autoritário da política Varguista, comenta: “Eu lembro muito das festas do Vasco (...) Eram coisas lindas ...era muito bonito. Por que ideologicamente a gente ...sabe, não estava nem aí.” (VILLAS BOAS, 2001).

Contudo, a normalista Maria Eleonor que foi diplomada em 1944, mesmo ano que Marion, ao ser indagada sobre como foi o vivenciar o período da ditadura Vargas na instituição, disse apenas que era neutra, que havia uma corrente contra a política dele, mas que era melhor não falar disso. Ou seja, apesar dos anos decorridos ela ainda sente receio em falar sobre aquele período.

A respeito das comemorações cívicas, assim se posiciona Lopes (2006):

Enquanto as festas cívicas inculcavam os valores devidos, sem que ao menos os jovens tivessem consciência de tal manobra política. As jovens normalistas agregavam esses valores sem ao menos questionar, não apenas nas festas cívicas, mas através do canto orfeônico, da educação física quanto a disciplina de seus corpos. Eram valores que deviam ser exalados. Sob a direção de um coronel do exército, o instituto de educação, sobretudo nos primeiros anos da década de 1940, assemelhava-se a um templo cívico onde não faltaram rituais, hinos, bandeiras, solenidades, peças teatrais, quadros de honra concursos de poesias e contos cuja temática contemplava quase que com exclusividade a guerra, as Forças Armadas e os feitos militares. Até os textos de humor constantes da revista instituto eram inspirados nas rivalidades entre cadetes e aspirantes da Escola Militar de Realengo ou

da Escola Naval, geralmente vividas ou relatadas por irmãos, parentes, ou namorados das jovens alunas (p.270-271).



Figura 7: Instituto, v. 2, 1942 p.49

A imagem acima faz alusão ao que foi dito por Lopes (2006) quando aponta os textos de humor e como os futuros militares eram colocados. Entretanto, o periódico não se limita a isso. A revista exala o civismo que reinava naquela instituição e expõe a ideia de que fazer parte do corpo discente do Instituto naquele período poderia ser contraditório, pois apesar do governo Vargas apresentar uma forte repressão e, inicialmente, parecer aproximar-se do eixo nazi-fascista, tentava, ao mesmo tempo, desenvolver uma política favorável com os Estados Unidos da América do Norte para conseguir benefícios com a guerra.

Resultante dessas duas forças contraditórias foi a aproximação gradual a política dos Estados Unidos, num processo de barganha permanente, em busca de certos benefícios econômicos, políticos e militares. Ao mesmo tempo em que concordava com os programas culturais e assistenciais americanos, o governo Vargas literalmente arrancou dos Estados Unidos os acordos que permitiriam a construção da siderúrgica de Volta Redonda, base fundamental da industrialização brasileira. Concordou em fornecer materiais estratégicos com exclusividade para os Estados Unidos, mas insistiu em receber armas e munições para reequipar as Forças Armadas brasileiras (MOURA,1984,p.57-58).

O conteúdo relacionado ao autoritarismo não se limitava apenas às matérias lecionadas no ensino secundário e no curso de formação de professores daquele Instituto. Apesar da possível aproximação com os Estados Unidos, o governo Vargas continuava com sua política de apelo ao civismo e através dos periódicos as alunas mostrariam à sociedade como era uma honra poder ser normalista e poder ajudar o País na educação das futuras gerações. O mundo dessas normalistas se limitava à realidade vivenciada na instituição. Um acróstico escrito por uma aluna demonstra como as normalistas exaltavam Getúlio Vargas e seus feitos naquele momento.

“Gloria ao teu nome, gloria a tua luz
Enaltecida em Pátria esperança,
Triunfante na vida que a conduz!...
Ungido de virtude e de bonança
Levando com orgulho a tua cruz,
Inspirado em formoso céu de anil,
O baluarte sejas do Brasil!...
Viva o berço sublime do teu sonho
A bem dizer teu nome sobre a história!...
Rio Grande do Sul, feliz, risonho,
Granjeou do destino imensa glória!
A luz do teu cruzeiro, nobre filho
Sagrado seja, a sombra do teu brilho!...”
(Instituto-1942, p.59/ Zilda Rodrigues Rêgo Dias)

É importante lembrar que os *lugares de memória* (Nora, 1993) não se resumem apenas a espaços geográficos. As sociedades atuais que são ávidas para construir memória acabam materializando essa vontade em materiais que contenham uma forte carga simbólica, mas que assumam um papel/função de objetos que nos fazem lembrar. Neste caso, a revista assumiria essa função de manter viva a representação da normalista criada ao longo dos anos. Ela teria uma função de diário, onde tudo o que acontecia na instituição seria impresso em suas páginas, cabendo ressaltar que tudo o que era exposto tinha que passar pelo crivo da direção do Instituto de Educação, deixando assim a impressão de que aquela instituição era um modelo a ser seguido. Como afirma Nora (1993):

O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter a necessidade de nos lembrar (...) na medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história.(NORA,1993,p.15)

Entendemos dessa maneira que o civismo no Instituto de Educação estava presente em todos os lugares. Desde o ingresso até a formatura, as alunas estavam imersas na realidade vivida na ditadura estadonovista. Algumas alunas simplesmente não entendiam a política, mas sabiam que o silêncio era necessário para manter a ordem. Como aponta o normalista Rubem Goston:“A gente sabia, mas não podíamos nos manifestar muito, nós não tínhamos essa liberdade. Que os adultos não tinham, se você falasse sobre Getúlio, era preso. A gente copiava o que o adulto fazia. Estávamos na ditadura e tínhamos que ter cuidado” (2011).

3.4 Ser normalista

Não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para de obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma sociedade. Somente assim podemos compreender que de uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída. (HALBWACHS,1990, p.34)

O Instituto de Educação era uma instituição de ensino que se constituiu, em sua grande maioria, de pessoas do sexo feminino, então boa parte das lembranças que temos conhecimento sobre a instituição foram relatadas por alunas.²⁵ Entretanto, sabemos que houve o ingresso de rapazes, mesmo que em uma quantidade inexpressiva.

Até 1942 foi permitido o ingresso dos meninos, que passou a ser impedido pelo terceiro artigo do Regimento de 1943 no Instituto. De acordo com a legislação, entre o Regimento do Instituto de Educação de 1943 e a primeira LDB 4024 de 1961, foi

²⁵ Atualmente a instituição é voltada para o ensino técnico já que faz parte da rede da FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica)

impedido o ingresso de rapazes no secundário preparatório para o Normal. O artigo terceiro do Regimento dizia: “O Instituto de Educação funcionará sob a forma de externato, limitado ao sexo feminino” (*Arquivos do Instituto de Educação*, 1945: 74), comentado no capítulo anterior. Enquanto as moças foram enturmadas conforme a nota dos exames, de modo que a turma 1 reunia as notas mais altas e assim sucessivamente, os rapazes foram alocados em mesma turma para não se sentirem “sozinhos” e para que fizessem amizades entre eles. Assim, Rubem Goston ficou na turma na turma 1.

Na reportagem “Começaram as aulas”, no segundo número de *Instituto*, lançado no final de 1942, o repórter ‘bate-papo’ com os novos alunos, entre eles, ‘duas trincas de mosqueteiros que venceram galhardamente as barreiras da admissão’. São eles: Lauro, Roberto, Nelson, Augusto, Rubem”, descritos como ‘meninos instruídos e de boa educação’ ”. (*Instituto*, 1942, p.12) Apesar de minoria na instituição eles não eram menos dotados de inteligência e, ao contrário disso, passaram como todas as outras alunas pelo rigoroso exame admissional.

De acordo com Catani (1997), ao problematizarmos a questão da memória, entendemos que homens e mulheres desempenham funções sociais diferentes e essa recuperação da memória pode passar por muitas variáveis. Elas também podem se diferenciar pela trajetória de vida. Entendemos que as mulheres começam a ganhar reconhecimento como professoras primárias e os homens começam a buscar postos superiores na hierarquia burocrática.

A mulher é consagrada como uma mãe e por esse motivo seria mais fácil exercer a profissão. Segundo Louro (1997), “as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas fabricaram professoras, elas deram significado e sentido ao que era ser professora”(p.464).

Com a necessidade que as mulheres tinham de ingressar no mercado de trabalho, a profissão de professora permitia a elas alguma autonomia como observa Catani (1997):

[...] por um lado a solteirona era uma mulher que *falhara*; mas ao mesmo tempo, ela era uma mulher, quando professora, que tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que, em consequência disso, usufruía de algumas prerrogativas masculinas (p.465).

Enquanto as mulheres ganhavam espaço e reconhecimento na profissão, os homens por sua vez, devido ao desprestígio e baixos salários, desencadeavam um processo de evasão do magistério primário.

[...]as mulheres vão se tornando a maioria no exercício da profissão docente enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Mas hoje, de fato, eles são figuras que se fazem cada vez mais raras nesses cenários. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em grande parte o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino (LOURO,1997, p.48).

A representação dessa professora solteirona, então, justificaria a total entrega da mulher para a profissão, e esse caráter de total doação serve também para "desprofissionalizar" a atividade exercida pela professora. Ou seja, de acordo com DeniceCatani:

A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituíram sua família; a escola seria seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mesma mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas e esquece de si (CATANI,1997,p. 466).

Para Rubem Goston, sua escolha para a profissão foi devido à estabilidade profissional e porque o mesmo não apreciava a carreira que seu pai gostaria que ele seguisse. Possivelmente pelo fato de sua mãe ser professora, sua escolha pela profissão não foi difícil. Como ele relata:

Meu pai não queria, até pelo desprestígio. E tentou me colocar no Pedro II para fazer o científico e ingressar em medicina ele tinha um primo que era professor de lá. Tinha um amigo meu também que ele colocou lá e ele seguiu carreira. Mas eu não quis, não gostava daquilo. E resolvi segui o magistério. E minha mãe também me incentivava muito até porque no tempo dela, ela teve que fazer escondido. Você sabe que mulher só podia cuidar da casa e da família, e estudar nem pensar. (GOSTON,2016).

E continua:

E eu, por exemplo, a minha família graças a Deus não era muito pobre, não era um dos pobres. Havia outros que também não eram muito pobres. Aquelas meninas que entravam a maioria delas eram muito pobres também. Agora os meninos, ela focalizou porque eram poucos para focalizar, dizia que entrava por causa do emprego, mas 99% das

meninas entravam porque iam ter o emprego também. Vocação com 10 anos não existe (risos).

Diferente da mulher, que ao ser indagada sobre a escolha da profissão geralmente relata que a escolheu por vocação ou por gostar de crianças, o homem escolhe o magistério tardiamente, geralmente por ter conhecido alguém que o inspirasse a seguir a carreira, como um professor ou um irmão mais velho.

Enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de “destinação” das mulheres para o ensino. As escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência a relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referências as “vocações” ou “tendências a gostar de crianças” como razões que por vezes são invocadas pelas mulheres para justificar/explicar a opção pelo ensino (CATANI, 1997, p.55) grifos do autor

Ao se referir sobre o que representava ser um normalista naquela época, Rubem fez questão de destacar que “representava um orgulho porque passou num exame, mas eu sentia os preconceitos”, referindo-se à forma como era visto pelos outros meninos. É possível contextualizar tais preconceitos diante das escolhas “naturais” pelo Colégio Pedro II ou o Colégio Militar, mas, de forma geral, ele não sentia preconceito de parte do conjunto da sociedade e muito menos da parte de seus familiares. Apesar do machismo, todos respeitavam tais escolhas, pois o ingresso era muito difícil e concorrido.

3.5 Ser normalista na década de 1940

Estamos tão bem afinados com aqueles que nos cercam, que vibramos em uníssono, e não sabemos mais onde está o ponto de partida das vibrações, em nós ou nos outros. (HALBWACHS, 1990, p.47)

As normalistas que vivenciaram esse período da instituição em momento algum rememoram os dias como estudantes de forma negativa. A lembrança que as mantém unidas é, de fato, o afeto que elas possuem pela Escola. Este é o elo que mantém a representação destas normalistas na memória da sociedade carioca.

De acordo com Marilena Chauí, "a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total"

(CHAUI,1995,p.125). Neste sentido, compreendemos que o tempo e a memória caminham juntas e essas normalistas que ainda têm apreço pelo lugar de memória, se unem para manter viva a história da instituição.

Zilá Enéas relata que sua vocação vem desde sua tenra infância,

Porque desde sempre quis ser professora. Desde quando frequentei a escola eu achava tão bom ensinar. Eu chegava em casa, pegava a coitada da empregada e ia dar aula para a empregada. Toda empregada lá em casa tinha aula (risos). O primeiro investimento foram as minhas irmãs brincando comigo de escola, as empregadas que eram analfabetas eu escrevia cartas para as famílias delas e eu gostava de ensinar (2015).

Pierre Bourdieu observa que a vida é uma história; “uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2003, p.183). Devemos compreender que a vida não segue uma ordem cronológica e neste sentido entendemos que a vida não caminha como queremos, e nem segue uma linearidade. Logo essas normalistas tiveram jornadas distintas e depoimentos únicos.

Em seu depoimento, Maria Eleonor mostra que apesar de ter seguido a carreira de professora, tinha vocação para ser enfermeira, mas a única profissão a que teve acesso em sua vida foi o magistério e ela viu uma oportunidade de independência e crescimento pessoal, então seguiu a carreira até sua aposentadoria.

Quando éramos pequenas minha irmã dizia que queria ser professora e eu enfermeira e a mais nova dizia que queria ser violinista (risos). Então quando eu entro num hospital, eu já preparei tanto defunto [...] porque não foi isso que se apresentou para mim, e não era a minha missão. Mas que eu tenho uma ligação muito grande e uma coragem. Eu levava jeito. Quando meu marido morreu eu arrumei ele como ele queria estar, botei ele na cama e chamei o médico (MARIA ELEONOR,2016).

As normalistas Marion Villas Boas e Nilza Silva Camargo também fizeram carreira no magistério e relataram, assim como os outros, que o Instituto de Educação lhes deu uma boa base de ensino para que pudessem lecionar em qualquer escola. Foram trabalhar em escolas diversas e todas tiveram a oportunidade de vivenciar o lado penoso do magistério; escolas em péssimas condições, alunos desmotivados, falta de higiene e material e etc, mas afirmam que souberam contornar a situação em virtude da preparação que tiveram no seu processo de formação.

Roger Chartier nos mostra que a subjetividade também traz uma materialidade. Em seu entender, “mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos” (CHARTIER, 1990,p.183).

Possivelmente, a realidade do magistério não foi exatamente como esses alunos almejavam ou descreveram, mas entende-se que, naquele período, estudar no Instituto de Educação era viver uma realidade que os aproximava e conferia identidade, tornando-os um grupo que manteve viva a memória da instituição por gerações.

Considerações Finais

Ao analisar a documentação selecionada para produzir esta dissertação - periódicos institucionais, depoimentos, fotografias e objetos pessoais -, percebemos que a memória cumpre o papel de reavivar um período até então silenciado: o da política getulista. Neste contexto, tornou-se imprescindível realizar um estudo sobre a representação dos normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, bem como o impacto que esses futuros profissionais de ensino teriam sobre a mocidade e as gerações futuras. Para pertencer ao corpo discente daquela instituição exigia-se uma boa preparação aos exames de admissão, assim como durante todo o curso de formação de professores. Afinal, seriam os mais aptos e qualificados os destinados a desempenhar papel tão notável num período tão turbulento.

O periódico "Instituto", ao ser criado pela Sociedade Literária Júlio Nogueira, tinha a finalidade de representar o corpo discente da instituição para todos os que conheciam o Instituto de Educação e para outras pessoas que desejassem fazer parte de seu quadro de alunos. A Revista buscava apresentar sempre o lado positivo de ser normalista, a propaganda exaltava o Instituto como um colégio modelo e esse procedimento contribuía para que as outras escolas tivessem o Instituto de Educação como exemplo em tempos de repressão.

Porém, os depoimentos obtidos na presente pesquisa relativizam o conteúdo da Revista, revelando as dificuldades do exame de admissão e os sacrifícios impostos pelas provas, embora demonstrem que os ex-alunos orgulhavam-se em andar pelas ruas uniformizado, considerando que era de conhecimento público que as vagas naquela instituição de ensino eram muito disputadas e destinadas a alunos particularmente qualificados.

A análise das fontes consultadas para a composição da presente pesquisa permite concluir que ser professora era um dos meios que a mulher, no período considerado, dispunha para se profissionalizar sem que fosse mal vista pela sociedade. Era o caminho de muitas moças de classe média para que conseguissem sua autonomia.

Para os rapazes representava um caminho menos vantajoso, pois não havia grande reconhecimento por parte da sociedade em geral, em relação à formação de professores do sexo masculino. Apesar de tal constatação, há que se considerar a

posição manifestada pelo nosso representante normalista Rubem Goston, o qual apontou as vantagens de ficar rodeado das “belas moças” (referindo-se às colegas de uniforme) e de construir uma carreira sólida, no que se refere à estabilidade profissional, pois assim que estivessem formados os alunos eram nomeados para ingressar nos quadros do serviço público carioca.

A política do Estado Novo, apesar de suas contradições, influenciaria diretamente a formação desses professorandos, de maneira que muitos ainda carregam consigo muito daquilo que era vivenciado no auge da ditadura, como os hinos, as músicas de exaltação, o amor pela pátria e o apreço à ordem e ao civismo.

O caminho após a formatura era simples: geralmente essas normalistas seguiam a carreira do magistério mesmo que não tivessem o “dom”, pois era a única carreira à qual foram apresentadas e desta maneira encaravam a profissão de modo natural, assim como as responsabilidades que teriam em seus lares após o casamento. Todavia, só permaneciam na carreira se seus esposos permitissem, o que era bastante comum na década de 1940. Já os rapazes, em sua maioria, não seguiam o caminho do magistério. Geralmente escolhiam outras profissões mais rendosas e prestigiadas.

De todas as normalistas entrevistadas, Zilá Enéas foi a única que, por motivos de saúde, não pode permanecer em sala de aula em virtude de problemas de saúde (cordas vocais). Em face de tais circunstâncias, foi obrigada a desconsiderar a sua vontade de permanecer lecionando, sendo realocada para trabalhar na Secretaria de Educação, dedicando seu tempo a atualizar os professores da rede privada para que se mantivessem adequados ao que era requisitado pela Instrução Pública. Por esta razão permaneceu pouco tempo lecionando para as séries iniciais, condição que a diferenciou das profissionais de formação análoga, pois apesar de ter sido normalista, não teve a oportunidade de dedicar sua carreira ao magistério.

Já os demais entrevistados dedicaram-se ao magistério até suas aposentadorias. Uns apaixonados pela profissão e outros nem tanto. Afinal, permanecer no magistério não foi um caminho fácil para eles, pois de acordo com os depoimentos havia muitas dificuldades de locomoção, assim como falta de estrutura por parte das escolas, o que tornava o magistério penoso devido às dificuldades apresentadas. Além disso, a realidade encontrada nas outras escolas não era a mesma apresentada no Instituto de Educação e muitos deles sofriam adversidades como falta de material, falta de

condições físicas das escolas, assim como falta de assistência aos alunos, que em sua maioria, eram oriundos de classes menos favorecidas.

A esses normalistas coube enfrentar as dificuldades que o magistério apresentava para que pudessem oferecer um ensino de qualidade. Embora em seus depoimentos tenham declarado que o Instituto de Educação oferecia uma boa base para que soubessem como agir em determinadas situações, a realidade daquele período se mostrava bem mais árdua.

Nos depoimentos produzidos, pouco se falou sobre o período estadonovista. Alguns preferem silenciar mesmo depois de tantos anos. O que sabemos é que apesar de ser um período de grandes repressões e rupturas, Getúlio Vargas investiu massivamente na formação desses professores. O silêncio permaneceu, alguns arquivos sumiram, mas as memórias desses normalistas nos ajudaram a compreender o momento de transição e exceção vivido pela instituição. Se num primeiro momento - até 1942 - a atitude do governo brasileiro demonstrava certa simpatia em relação aos regimes totalitários, após esse período houve uma reviravolta e o governo acabou por se unir aos Países Aliados, sendo forçado a mudar a política ditatorial vigente.

Os dois momentos encontram-se refletidos nas capas e no interior das duas revistas examinadas: a primeira com um conteúdo mais cívico, mostrando estudantes uniformizadas em marcha ostentando bandeiras, enquanto a segunda exibe já na capa uma foto de duas normalistas sorridentes, produzidas num estilo bastante próximo do “americanwaylife” nos anos de 1940, embora o conteúdo deste número ainda remeta a representação da normalista à moça bem comportada e extremamente qualificada para exercer o magistério primário na capital da República.

A representação idealizada dessas normalistas, de certa forma, ainda permanece no imaginário social de quem vivenciou os "anos dourados" do Instituto de Educação, apesar de a realidade atual mostrar-se bastante distinta daquelas representações construídas no passado.

Referências

Bibliográficas

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. (1993). *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ.

BOURDIEU, Pierre (2003). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, José Vieira (1941). Panorama do ensino da música na concepção moderna de educação. In: *Instituto*, v. I, n. 1, p. 27-34, jun.

BURKE, Peter (Org.). 2004. O testemunho das Imagens. In: *Testemunha Ocular: História e imagem*. São Paulo: EDUSC, pp. 11-24.

CARNEIRO, Maria Eugênia (1990). *Normalista sim, com muita honra!* Rio de Janeiro: Editora do Autor.

CATANI, Denice ; BASTOS, Maria Helena (1997). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora.

CHARTIER, Roger. (1990). Por uma Sociologia Histórica das Práticas Culturais. In: *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-28.

_____ (2002). O Mundo como Representação. In: _____. *A Beira da Falésia: a História entre as incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: UFRGS.

CHAUÍ, Marilena (1995). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (2006). *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.

DUBAR, Claude. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Andrea Stafiel M. da Silva, São Paulo: Martins Fontes.

DUBET, François (2006). *El declive de La institución: profesiones, sujetos e individuos em lamodernidad*. Barcelona: Gedisa.

ENEAS, Zilá (1998). *Era uma vez no Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Editora do Autor.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (1998). A legislação escolar como fonte para a história da educação. In: Faria Filho, Luciano Mendes de. (Org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.

FÁVERO, Maria de Lourdes (2009). A UDF: uma concepção alternativa de universidade. In: FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro/CNPq.

GOMES, Ângela de Castro (2002). A escola republicana: entre sombras e luzes. In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D.; ALBERTI, V. (Orgs). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ CPDOC.

GOODSON, Ivor (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

HALBWACHS, Maurice (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice / Revista dos Tribunais.

JOUTARD, Philippe (2006). História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: Ferreira, Marieta de. M; Amado, Janaina (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 46-62.

LE GOFF, Jacques. (1996). *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp.

LIMA, Fábio Souza. (2015). *As normalistas chegam ao subúrbio - A história da Escola Normal Carmela Dutra: da criação á autonomia administrativa (1946-1953)*. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, Sonia de Castro (1999). *Lourival Fontes: as duas faces do poder*. Rio de Janeiro: Litteris.

_____. (2003). *Oficina de Mestres do Distrito Federal: História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Departamento de Educação-PUC/RIO.

_____. (2005). Arquivos do Instituto de Educação: suporte de memória da Educação Nova no Distrito Federal (anos 1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, São Paulo, v. 9, p. 43-72.

_____. (2006). *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.

_____. (2007). Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, p. 177-207.

_____. (2008). Imagens de um lugar de memória da educação nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.13, n.37, pp. 84-97. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413>. Acesso 20/11/2015.

_____. (2009). Formação de Professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.597-619, maio/ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a13>. Acesso 20/11/2015.

_____. (2013) O currículo como representação de uma nova cultura pedagógica: A Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939). In:

FEEREIRA, M.; XAVIER, L.; CARVALHO, F. (Orgs.). *História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos*. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet, v. 1, p. 87-118.

LOURO, Guacira Lopes. (1997). Mulheres na Sala de Aula; In: PRIORE, Mary Del. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.

MAGALHÃES, Basílio de (1995). Trecho de um capítulo de minhas memórias. In: VENÂNCIO FILHO, Alberto (Org.). *Venâncio Filho, um educador brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MARTINS, Ângela de Souza (1996). *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. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ.

MAUAD, Ana Maria (1996). *Através da Imagem: Fotografia e História - Interfaces*. *Tempo*, v1. N2. UFF, Rio de Janeiro.

_____ (2004). *Fotografia e História: possibilidades de análise*. In: Maria Ciavatta; Nilda Alves. (Org.). *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: História, comunicação e Educação*. 1ed. São Paulo: Cortez.

MELO, Bruna (2014). *Ser normalista na década de 1940: Do fim do Estado Novo à Redemocratização*. Monografia de Graduação. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ.

MENDONÇA, Ana Waleska (2002). *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

MOTTA, Marcia Menendes (1998). *Histórias e Memórias*. In: *Dimensões da História*. Niterói: UFF.

MOURA, Gerson (1984). *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense.

NORA, Pierre (1993). Entre memória e História: A problemática dos lugares. Trad. Yara Khoury. *Projeto História*, PUC-SP, p. 7-28.

NÓVOA, António (1997). A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, p. 11-32.

ORLANDI, Eni (1993). *As formas do silêncio*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

POLLAK, Michel (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: FGV, v. 15, n. 10.

PORTELLI, Alessandro. (1997). O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*, nº 14. SP : PUC / SP, fev. , p. 25-39.

SCHWARTZMAN, Simon et al. (1984). *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra / São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar da (1954). *História do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Secretaria de Educação e Cultura.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova (2007). *No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)*. Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2005_1-88-ME.pdf. Acesso em 20/11/2015.

TEIXEIRA, Anísio (1997). *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

VIDAL, Diana Gonçalves (1995). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.

_____ (2000). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo(1927-1971)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.

_____. (2001) *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança paulista, SP: EDUSF.

XAVIER, LibaniaNacif (2002). *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.

Documentais

Legislação

BRASIL (1939). Decreto-Lei n. 1063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.

DISTRITO FEDERAL (1932). Decreto n. 3810 de 19 de março de 1932. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

_____ (1935). Decreto n. 5513, de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências.

Periódicos

INSTITUTO (1941). Órgão Oficial da Sociedade Literária do Instituto de Educação, Ano I, n. 1, out./dez.

_____ (1942). Órgão Oficial da Sociedade Literária Julio Nogueira, ano II, n. 2, fev./abr.

Depoimentos Oraís

CAMARGO, Nilza (2001). Depoimento prestado ao Projeto memória ISERJ em 31 de out. 2001. Cedido gentilmente à autora dessa dissertação.

ENÉAS, Zilé. (2012). Depoimento prestado à autora dessa dissertação em 28 set. 2012.

_____. (2015). Depoimento prestado à autora dessa dissertação em 05 out. 2015.

GOSTON, Rubem (2011). Depoimento prestado à autora dessa dissertação em 29 nov. 2011.

_____ (2016). Depoimento prestado à autora dessa dissertação em 21 maio 2016.

MARIA ELEONOR (2016). Depoimento prestado à autora dessa dissertação em 25 maio 2016.

VILLAS BOAS, Marion. (2001). Entrevista ao Projeto Memória ISERJ em 31 out. 2001. Cedido gentilmente à autora dessa dissertação.