

# OS ANOS DOURADOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (1945-1960)

*Angela Maria de Souza Martins  
Doutora em Educação*

*Professora adjunta da Faculdade de Educação/Uni-Rio*

## RESUMO

Procede-se a uma análise histórica da formação de professores primários no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período de 1945 a 1960, período identificado como os “anos dourados” da formação docente. Mostra-se a “cultura pedagógica” que perpassava essa instituição no processo de formação do professor primário, apontando as representações das alunas sobre o “ser normalista” e “ser professora”. Essas representações foram colhidas de periódicos produzidos pelas alunas no período supracitado.

**Palavras-chaves:** formação docente, história da educação, professor primário

O período que vai da segunda metade da década de 1940 até o final da década de 1960 foi caracterizado pelos historiadores como a “era de ouro”, os “anos dourados”. De acordo com Hobsbawn (1995), após a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial o capitalismo passa por uma reforma, mesclando o liberalismo econômico e a democracia social. Cria-se uma “nova” versão do velho sistema que alia desenvolvimento e bem-estar social. O primeiro passo em direção a essas mudanças foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em julho de 1945, que tinha como metas: regular a paz social, preservar os direitos humanos e buscar o consenso entre os diferentes Estados no intuito de estabelecer normas de conduta para as relações internacionais. A ONU expressava a nova face da hegemonia econômico-político-cultural após a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial. Na sua carta de princípios, com 11 artigos, estabelecia no artigo 1<sup>o</sup>: manutenção da paz mundial; defesa dos direitos humanos; igualdade de direitos para todos os povos; melhores condições de vida para os povos de nosso planeta.

Nas décadas de 1950 e 1960, efetiva-se uma revolução socioeconômica-cultural. As mudanças sociais e culturais foram tão profundas que “para 80% da humanidade, a Idade Média acabou de repente em meados da década de 1950” (Hobsbawn, 1995, p. 283). Nesse período consolida-se a crença na possibilidade do desenvolvimento constante e necessário na área cultural, política e econômica. Começava-se a acreditar que estava se iniciando uma nova era de maior liberdade e prosperidade.

No Brasil, entre os anos de 1945 e 1946, parecia ser possível construir um novo cenário político-cultural. Com o fim da 2<sup>a</sup> Guerra Mundial e a derrota do nazi-fascismo ganha força o processo de redemocratização do país. Vargas, pressionado a tomar medidas que restaurassem o constitucionalismo liberal, providencia a elaboração, em fevereiro de 1945, do Ato Adicional que promulga a data das eleições gerais e logo a seguir concede anistia e liberdade de organização partidária. Em outubro de 1945, Vargas é deposto e termina oficialmente o Estado Novo.

A partir de 1945, ou melhor, entre 1945 e 1947, cresce a esperança na possibilidade de mudanças efetivas nas relações sociopolíticas-culturais, a campanha para as eleições presidenciais ganha as ruas e o processo de elaboração de uma nova Constituição possibilita um amplo debate na sociedade.

Esse clima invade o Distrito Federal, vitrine do Brasil, intensificando-se os debates em torno dos novos rumos político-culturais e principalmente na área educacional. De 23 a 28 de junho de 1945 realizou-se no Rio de Janeiro (Distrito Federal) o IX Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), do qual participaram várias entidades culturais e cerca de duzentos educadores brasileiros. Nesse congresso foram discutidas as diretrizes que deveriam nortear uma educação democrática fundada na cooperação, na liberdade, no respeito à igualdade e à fraternidade humana. A educação democrática deveria assegurar os meios que possibilitassem a concretização da expansão e expressão da personalidade dos indivíduos e da igualdade de oportunidades sem distinção de raças, classes ou crenças, buscando sempre a justiça social e a fraternidade humana, pressupostos indispensáveis a uma sociedade democrática.

Nesse sentido, a educação democrática elegeu como seus principais objetivos:

1. despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o sentimento da responsabilidade e a confiança do poder da inteligência para encaminhamento e solução de problemas sociais;
2. desenvolver a fé na vida nacional e no regime democrático, lutando pelas garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos;
3. mostrar a importância do princípio majoritário como sendo o mais adequado para encaminhar e resolver problemas de interesse público;
4. dar relevo ao ensino da ciência porque esta seria fonte de progresso cultural;
5. evitar o dogmatismo na escola.<sup>1</sup>

O cumprimento desses objetivos exigia a formação de professores preparados, técnica e culturalmente, que cultivassem a responsabilidade, os hábitos de cooperação e autogoverno capazes de desenvolver uma crítica construtiva. Por isso, os institutos de educação deveriam excluir de seus currículos disciplinas que exaltassem governos de força, figuras de ditadores e conquistadores. Aconselhava-se o destaque de figuras humanitárias e progressistas, defensoras dos direitos humanos e da moral. Essa preocupação justificava-se porque era necessário “evitar que se renov(assem) os males incalculáveis causados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha durante o regime nazi-facista, velando para que não se infiltr(asse) qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares (...).”<sup>2</sup> Os princípios democráticos deveriam ser os norteadores de toda e qualquer proposta para a formação do magistério.

A esperança na concretização de práticas democráticas começou então a ecoar pelos corredores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Numa solenidade para homenagear Fernando de Azevedo, em dezembro de 1945, discursava emocionada a professora Iva Waisberg Bonow:

Acabamos de viver uma década sombria que o fascismo internacional e nacional se requintaram em perturbar, confundir e destruir a obra sinceramente democrática iniciada em 27 no Distrito Federal e simultânea ou posteriormente estendida a outras unidades da União. É chegado o momento em que novas esperanças nos acercam com que o direito, a justiça e a liberdade poderão ser o privilégio de todos e não o arbítrio de uma minoria dominadora. Há que fazer

---

<sup>1</sup> *Conclusões do IX Congresso Educacional Brasileiro*. Revista de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 5, n. 14, p. 259-260, ago. 1945.

<sup>2</sup> *Idem*, p. 265.

ressurgir com mais vigor e intensidade o espírito de livre pensamento, livre crítica e livre aproveitamento dos reais valores humanos. (Bonow, 1945, p. 93)

Nessa nova conjuntura, alguns professores afastados do Instituto de Educação no período do Estado Novo reassumem sua docência. Destacamos entre eles o professor José Paranhos Fontinelle, afastado em 1937.<sup>3</sup>

A partir de 1946, constata-se uma significativa efervescência no Instituto de Educação, reaparecem edições do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*. Em 1948, as alunas começam a publicar a revista *Normalista* e o Grêmio Cultural Ruy Barbosa exige maior participação nas suas atividades culturais. O cinema do Instituto, na administração do professor Veiga Cabral, em 1946, recupera o seu funcionamento regular enquanto as atividades teatrais continuam a pleno vapor.

De acordo com depoimentos colhidos no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, vários membros do corpo docente do Instituto cultivavam a esperança de reacender a proposta educacional implementada por Anísio Teixeira no início da década de 1930. Acreditavam que esse clima de efervescência cultural e democrática seria imprescindível para reverter valores de uma

geração de adolescentes que (...) constitui a população das nossas escolas primárias, secundárias e profissionais (que não chegaram) a experimentar nem as primícias de uma educação em moldes democráticos e que foi intencionalmente iludida no seus propósitos e ideais, sendo-lhe apontados como malfeitores ou loucos os mestres que corajosamente continuavam a pregar e a usar a própria inteligência e descortínio na análise das necessidades e das soluções que vinham sendo dadas aos nossos mais prementes problemas de preparação científica, técnica e moral. (Bonow, 1945, p. 93)

Pretendiam reconstruir a excelência de uma proposta que imprimisse um caráter científico e democrático principalmente à formação de professores. O professor deveria cultivar a curiosidade científica e o interesse humanístico, despertando sua consciência para problemas sociais e morais. Todos deveriam estar empenhados na restauração dos princípios e instituições democráticas na educação. Era preciso recuperar a infância e revitalizar a formação do professor primário. Tentavam apagar as seqüelas do Estado Novo nas práticas educativas, principalmente no Instituto de Educação porque este era considerado a síntese de “três enamorados da educação”: Fernando de Azevedo, que elaborou a primeira reforma significativa, materializando-a num prédio de arquitetura arrojada; Anísio Teixeira, que buscou unir ciência e arte na preparação do ofício de educar, e Lourenço Filho, que operacionalizou a reforma anisiana (Venancio Filho, 1950, p. 50).

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro simbolizava uma casa-grande brasileira, ampla generosa e acolhedora, com as grandes sombras dos claustros, o maravilhoso desenho do pátio central. Esta casa que dá uma idéia do definitivo, de nosso e não de ‘meu’, onde tem vivido brasileiros de todos os recantos, de todos os matizes raciais e até políticos, e que ela tem absorvido, domado, aculturado, como só uma instituição de raízes sólidas e profundas pode fazer com o elemento exótico e importado (Bonow, 1945, p. 92).

---

<sup>3</sup>Informação colhida no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação, v. 2, n.3, p. 50, jun. 1950.

A questão era saber como essa casa de “aculturação” poderia continuar a obra de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, instaurando definitivamente a sua era de “anos dourados”, possibilitando a formação de um novo professor primário que unisse espírito democrático e formação científica. Esse era o desafio que o corpo docente do Instituto de Educação teria a partir da metade da década de 1940. Desafio que se defrontava com a nova legislação que respaldava a formação de professores primários, a Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 2 de janeiro de 1946. Essa lei fixou as normas que deveriam orientar qualquer ensino normal no território nacional. Resta saber como essa lei influenciou na formação do professor do Instituto de Educação.

### **A LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, a regulamentação e as mudanças no ensino normal eram de exclusiva competência dos Estados. Assim, cada Estado tinha a liberdade de promover reformas e estabelecer diretrizes que orientassem a formação de professores. A partir de 1946 essas diretrizes são centralizadas pelo governo federal, devendo o ensino normal em todo o território nacional adotar as seguintes finalidades: promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.<sup>4</sup>

Essas finalidades deveriam ser cumpridas por dois tipos de curso normal: o de primeiro ciclo, que formava “regentes de ensino primário” e o de segundo ciclo, que formava “mestres primários”. O curso de primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos, devendo ser realizado em escolas normais regionais. Era um curso de curta duração, de nível ginásial, para suprir a carência de regiões, principalmente rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. Após o primário, o candidato a regente de ensino primário deveria cumprir um curso de quatro anos no qual predominavam disciplinas de caráter propedêutico como: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil e ciências naturais. Apenas na quarta série estudava-se algumas disciplinas com conteúdo pedagógico como pedagogia, didática e prática de ensino. A especificidade desse curso ficava por conta da disciplina “trabalhos manuais e atividades econômicas da região”.

De acordo com o espírito da lei, esses cursos deveriam ter uma orientação diversificada respeitando a atividade econômica da região onde estavam sendo ministrados. Por isso, a disciplina “trabalhos manuais e atividades econômicas da região” tinha como objetivo o desenvolvimento de temas e trabalhos práticos sobre a produção econômica e os costumes dos grupos sociais das diferentes regiões, no sentido de ampliar a influência da escola em cada região. Assim, essa disciplina deveria assumir um papel central e dominante no currículo. A Lei Orgânica permitia também que cada Estado sugerisse outras disciplinas, além da mencionada acima, para suprir a especificidade de cada região.

Mas constatou-se que esses cursos de primeiro ciclo não cumpriram o espírito da lei. Foram encontrados alguns artigos, publicados na década de 1950 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que questionaram o caráter propedêutico e genérico dos cursos de regentes

---

<sup>4</sup>Decreto-lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*.

de ensino primário pois estes não atendiam às especificidades regionais e também não formavam pedagogicamente esses profissionais.

O curso normal de 2º ciclo deveria ser realizado em três anos, após a conclusão do curso ginásial ou de regente de ensino. Esse curso deveria ser ministrado por escolas normais e institutos de educação. As primeiras teriam um curso ginásial e um curso de segundo ciclo para a formação do professor e os últimos também estavam habilitados a fornecer cursos de especialização na área do magistério e da administração escolar do ensino primário.

O curso de segundo ciclo mantinha a mesma tônica do curso de primeiro ciclo, apresentando um caráter propedêutico e genérico. A primeira série era dedicada ao estudo de disciplinas de formação geral como: português, matemática, física, química e anatomia. A formação pedagógica era desenvolvida na segunda e terceira séries, com as disciplinas: psicologia aplicada à educação, metodologia do ensino primário, sociologia aplicada à educação, noções de história e filosofia da educação e prática do ensino primário.

O currículo dos cursos deveria seguir as diretrizes determinadas pelo ministro da Educação e Saúde, de acordo com os seguintes pontos:

- adoção de processos pedagógicos ativos;
- a educação moral e cívica deverá resultar de espírito e execução de todo o ensino;
- as aulas de metodologia tratarão dos objetivos de cada disciplina do ensino primário, sua articulação e integração, formas e procedimentos aconselháveis;
- a prática de ensino deverá ser feita em exercícios de observação e participação real no trabalho docente;
- as aulas de desenho, trabalho manuais, canto, educação física e recreação e jogos compreenderão também, no último ano de estudos, a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário, com especial atenção às necessidades regionais;
- o ensino religioso poderá ser estabelecido com caráter facultativo, não constituindo objeto de frequência compulsória por parte dos alunos. (Lourenço Filho, 1953, p. 70-1)

A Lei Orgânica incentiva também as instituições “paraescolares”, com o intuito de criar os espíritos de cooperação e serviço social entre os futuros professores. Assim, poder-se-ia mudar a mentalidade dos novos professores, colocando-os em consonância com os novos tempos de paz e solidariedade. Isto porque a educação do pós-guerra deveria reformular seus fins e meios, buscando uma educação para a paz que possibilitasse a construção de um mundo melhor.

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

O Instituto de Educação devia cumprir as três finalidades propostas pela Lei Orgânica, acrescida de uma quarta que era promover a especialização e aperfeiçoamento do magistério. Seu curso, assim como já estava regulamentado em 1943, continuaria como um externato freqüentado exclusivamente pelo sexo feminino, composto por: jardim-de-infância, grupo escolar, curso ginásial, curso de formação de professores primários (em três séries anuais) e curso de especialização do magistério primário e de habilitação de administração escolar do grau primário.

O curso ginasial do Instituto estava organizado de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. Quanto ao ensino normal, o elenco de disciplinas das três séries era mais extenso do que o sugerido pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Cursava-se 12 disciplinas na primeira série e 13 na segunda e terceira séries. As séries compreendiam as seguintes disciplinas: Primeira série: português e literatura, matemática, geografia da América, história da América, física, química, biologia, anatomia e fisiologia humanas, desenho, artes aplicadas, música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos. Segunda série: português e literatura, matemática, geografia do Brasil, história do Brasil, biologia educacional, desenho, artes aplicadas, psicologia educacional, estatística educacional, higiene e educação sanitária, metodologia do ensino primário, música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos. Terceira série: português e literatura, geografia do Distrito Federal, história do Distrito Federal, desenho, artes aplicadas, psicologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, higiene e puericultura, metodologia do ensino primário (geografia, história, ciências, linguagem e matemática), prática do ensino, música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos.<sup>5</sup>

Os programas dessas disciplinas deveriam ser aprovados previamente pelo diretor do Instituto de Educação e aplicados durante três anos. As alunas tinham que ser avaliadas mensalmente, além de prestar um exame parcial na segunda quinzena de junho e um exame final com provas escritas, orais e práticas ao findar o ano letivo.

Havia um processo exaustivo de provas e exames que deixava as alunas angustiadas. Criou-se um ritual para enfrentar as provas no Instituto, que constata-se no depoimento encontrado na revista *Normalista* sobre a prova parcial no Instituto:

Porta do Instituto: as colegas de livros abertos procuram guardar tudo que lêem. Vamos entrando – espere! E Santa Terezinha? Não, voltemos. No caminho cumprimentamos com um "sabe tudo?" as amigas... No silêncio falamos apenas a companhia e o pisar de muitas e muitas meninas. Rezamos: Santa Terezinha, protegi a todas nós! Que caia um ponto fácil, por favor! Na chama das velas, procuramos ansiosamente o número da dissertação e depois de tanta prece parece-nos a nós, já cansadas, que o sorriso é mais claro e mais leve e que ela entendeu o nosso pedido...

Finalmente a prova assinalando nome e turma... O papel rapidamente absorve a tinta, escrevendo depressa; de quando em quando enxugamos a mão no lenço que está no colo. Acabamos... Parece-me que é só. Erguemo-nos e com um sorriso onde mescladas aparecem piedade (pelas que ficam) e alegria (porque nós vamos), entregamos a prova. Graças a Deus.<sup>6</sup>

A Lei Orgânica do Ensino Normal tornou-se um entrave a uma transformação mais significativa no currículo de formação de professores primários. As decisões sobre o programa das disciplinas ficavam centralizadas nas mãos do diretor do Instituto, que se subordinava ao secretário geral de Educação e Cultura. Qualquer modificação deveria ser notificada ao diretor até 31 de dezembro de cada ano e somente ele poderia acatá-la ou não. Assim, qualquer mudança ficava ao sabor dos critérios e concepção pedagógica do diretor.

Constata-se que o currículo do Instituto tornou-se enciclopédico, pecando por uma excessiva quantidade de disciplinas de caráter propedêutico que não retoma o espírito das

---

<sup>5</sup>Decreto nº 8.605-A, de 31 de agosto de 1946, que regulamenta o ensino normal do Instituto de Educação do Distrito Federal, p. 8-9.

<sup>6</sup>A normalista em prova parcial. *Normalista. Distrito Federal: Instituto de Educação*, v. 1, n. 2, p. 46, mar. 1949.

reformas realizadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, como pretendia parcela significativa do corpo docente do Instituto. O conteúdo programático era excessivamente teórico, imerso num “academicismo” e “eruditismo”, que obstruíam “as fontes espontâneas do interesse e da iniciativa de professores e alunos” (Bonow, 1950, p. 71). Por isso, se o ensino normal pretendia formar professores primários de excelência deveria lhes possibilitar “uma orientação prática, ativa, experimental...” de modo que esses tivessem “contato freqüente e sistemático com as realidades da escola e com as suas dificuldades. E este contato nunca será prematuro, devendo começar, se tarde, na 1ª série normal, crescendo de intensidade pelas séries seguintes” (Bonow, 1950, p. 71). Esse diagnóstico faz parte do discurso da professora Iva Waisberg Bonow quando paraninhou a turma de professorandas de 1949 do Instituto de Educação.

Percebe-se a cristalização de uma visão “humanística enciclopédica” que nem de longe lembrava o sonho de Anísio Teixeira de unir “ciência e arte” na formação do educador primário. Na verdade, a “erudição” tornou-se a razão de ser da formação pedagógica no Instituto, transformando-se em motivo de chacota entre as alunas que construía a seguinte imagem do professor que incorporava essa concepção pedagógica:

Enciclopédia ambulante,  
sabichão, maquiavélico  
como a si mesmo proclama,  
não é príncipe da Ásia  
nem bruxo ou “papão” de lenda,  
mas professor e de fama.  
Botânica, anatomia,  
Grego, latim, geografia,  
Tudo p’ra ele é brinquedo.  
Seu maior prazer consiste  
Em ver-nos, na hora triste  
Do exame, a dizer: Que medo!<sup>7</sup>

Esse tipo de concepção pedagógica criava ao longo da formação do professor primário uma imagem ideal e estereotipada do “ser aluno” e “ser professor”. As alunas do Instituto tinham contato, na prática pedagógica, com alunos “ideais” das escolas anexas ao Instituto – o Jardim-de-Infância e a Escola Primária – logo, não tinham chances efetivas de observar e sentir na prática de ensino as condições reais de vida da população escolar que vivia imersa em condições financeiras, de saúde, alimentares e habitacionais deploráveis. Fato que foi denunciado no discurso da professora Iva Waisberg Bonow.

Constata-se que a erudição e o academicismo foram os símbolos da excelência do ensino no Instituto nos “anos dourados”. As alunas reconheciam que alcançariam o almejado diploma do Instituto somente se estivessem dispostas a “trabalhar, estudar e ser disciplinada”, porque reconheciam o padrão de excelência de seu colégio, onde “o ensino é ministrado intensivamente”, por “bons professores e aparelhagem completa e eficiente, fatores esses que, ao se aliarem à boa vontade e desejo de aprender das alunas”, concorriam para que o curso “fosse um dos melhores, se não o melhor dentre os demais no gênero” (Guaraciaba, 1948, p. 3). Essa imagem era reforçada pelo prestígio social dos professores nas décadas de 1940 e 1950. Em sua

---

<sup>7</sup>Normalista. *Distrito Federal: Instituto de Educação*, v. 1, n. 1, p.17, set. 1948.

mensagem às novas normalistas, a aluna Jussara Guaraciaba explicitava: “ser professora não é o que muita gente pensa: estar garantida para dar umas aulinhas e no fim do mês receber os famosos mil e tantos cruzeiros” (Guaraciaba, 1948, p. 4).

A Lei Orgânica do Ensino Normal cunhou um curso de dimensão enciclopédica e humanista mas também reforçou as atividades “paraescolares” e extracurriculares que possibilitaram o incremento da sociabilidade e da cooperação entre as alunas. Entre essas atividades, o regulamento do Instituto de Educação recomendava a manutenção de um Grêmio Cultural. Concepção que se coadunava com uma visão de educação, comum no final da década de 1940, que propunha a erudição, o aperfeiçoamento moral e a eficiência social.

Assim, as atividades extracurriculares passaram a ter grande importância na vida do Instituto. A partir da segunda metade da década de 1940 começam a aparecer alguns periódicos produzidos pelas alunas do Instituto: *Normalista*, *Estrela Azul* e *Tangará*, que descrevem de modo rico e complexo o cotidiano das normalistas do Instituto. Por meio dessas revistas podemos captar o “ser normalista” e o “ser professor” de acordo com a ótica das alunas e até de alguns professores. A construção de representações é bastante rica, desvendando como se construiu o ideário do professor dos “anos dourados”.

Havia uma forte ebulição sociocultural entre as alunas do Instituto de Educação. Acreditamos que os editoriais e artigos dos periódicos: *Arquivos do Instituto de Educação*, *Normalista*, *Estrela Azul* e *Tangará* podem nos fornecer pistas importantes para a construção do *ethos* no qual proliferou a “professora ideal” carioca que ainda hoje povoa corações e mentes daqueles que vivenciaram esse período. Essa imagem tornou-se uma espécie de paradigma da excelência no campo do profissional da educação. Sendo assim, perguntamos: Qual a identidade da professora e das normalistas dos “anos dourados”?

## **SER NORMALISTA E SER PROFESSORA NOS “ANOS DOURADOS” DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

Pensar que assim é o Instituto: um pouco de nós mesmas, a nossa família escolar, uma sociedade inteira com problemas de toda espécie, um mundo dentro de outros mundos, um todo de uma alegria tranqüila quando você demonstra boa vontade, quando você é compreensiva, um tempo bom quando você é leal, não tem ambições nem inveja; sem saber por que está vivendo: uma época que passa deixando saudades.<sup>8</sup>

A produção de periódicos foi um dos aspectos mais relevantes da vida escolar das normalistas do Instituto de Educação, cada revista foi criada para ressaltar um aspecto significativo da vida discente do Instituto. Na segunda metade da década de 1940 surgiu a *Normalista* enquanto que a *Estrela Azul* e o *Tangará* foram criadas na década de 1950.<sup>9</sup>

A *Normalista* apresentava-se como uma revista “oficial” das alunas do Instituto de Educação, tendo por isso a anuência da direção. A sua finalidade era a divulgação de notas, observações, trabalhos e impressões das alunas e, às vezes, dos professores, mas sempre deveria priorizar a atividade discente.

---

<sup>8</sup>No mundo das normalistas. *Normalista*. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 1, n. 1, p. 19, set. 1948.

<sup>9</sup>O periódico *Normalista* foi publicado entre os anos de 1948 a 1953, as alunas produziam um volume por ano. Encontramos dois volumes do periódico *Estrela Azul* datados de maio e agosto de 1954. O *Tangará* foi publicado de 1953 a 1963, nesse período foram produzidos 17 volumes.

A *Estrela Azul* nasceu como um canal de comunicação entre as alunas, para uni-las em torno de ideais e pensamentos. Registrava por isso a alegria que uma aluna tinha ao ouvir uma música ou ao ver um filme, seus poemas ou pensamentos preferidos. Era uma revista de troca de impressões sobre a vida cotidiana das normalistas.

A revista *Tangará* queria em suas páginas ser a expressão do pássaro que lhe emprestava o nome. Tangará é um pássaro cheio de graça, alegria e movimento da floresta amazônica. Essa revista registra não só as impressões das alunas sobre a vivência no Instituto de Educação como também suas atividades culturais.

Esses periódicos foram fundamentais para nos fornecer as representações que as alunas do Instituto tinham de sua vivência nessa instituição. Encontramos vários registros sobre o ritual que cercava o concurso de ingresso ao Instituto, a descrição da ambiência das salas de aula, as aulas, o processo de avaliação, as atividades extraclasse e também como essas alunas caracterizavam a identidade da professora primária e o tipo de missão que professora deveria ter no processo de educar a infância.

## O INGRESSO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

O processo de admissão ao Instituto representava uma imensa barreira que deveria ser transposta. O êxito no ingresso era a concretização do sonho de adolescentes oriundas principalmente das classes médias e o acesso a uma instituição que simbolizava não só mas também a “excelência” e a “glória profissional”, forneceria uma profissão respeitada e digna.

Nas revistas aparecem algumas descrições que ilustram o ingresso ao Instituto:

É como um amontoado de gente à entrada do trem em hora de movimento; abrem-se as portas, todos correm e se empurram, uns entram outros não, e aqueles partem com a ventura de um lugar arranjado para viagem – é assim que posso imaginar a nossa entrada no Instituto rumo ao professorado.

Depois vem tanta coisa, tanta prova, tanto susto... e a menina é aprovada: vai-se à Penha levar velas de cera, reza-se missa, pagam-se as promessas, organizam-se até festinhas em casa pois mamãe, papai, vovó, a parentada toda, enfim... todos sentem que a pequena merece uma homenagem.<sup>10</sup>

Havia um complexo ritual de seleção: as alunas eram preparadas em cursos de admissão ou por professoras particulares<sup>11</sup> e deviam ter dotes físicos especiais pois passavam por um rigoroso exame de saúde realizado pela equipe médica do Instituto. Esses procedimentos para o ato de ingresso tornaram-se uma tradição desde o período da reforma Fernando de Azevedo, no final da década de 1920. As provas de português e principalmente de matemática eram cercadas de grande temor. Ao passar, as candidatas tinham a sensação de ter alcançado algo inatingível, mágico, excepcional. Realmente alguns dados numéricos provam o grau de seletividade das provas de ingresso nas escolas normais públicas do Rio de Janeiro.

Mário da Veiga Cabral (1956) narra que em sua primeira gestão frente ao Instituto de Educação, em 1947, três mil candidatas participaram do concurso de ingresso ao Instituto de

---

<sup>10</sup>No mundo das normalistas. *Op. cit.*

<sup>11</sup>Na revista *Normalista* encontramos o registro da existência de uma professora famosa na preparação das alunas para o concurso do Instituto, professora Lindaura.

Educação, apenas 418 foram aprovadas, e na Escola Normal Carmela Dutra, então subordinada ao Instituto de Educação, as 536 candidatas inscritas foram reprovadas, o que levou à abertura de um novo concurso, quando então passaram apenas 30 candidatas. Em 1953, concorreram 4.000 candidatas para o Instituto e havia apenas 250 vagas para os dois cursos: ginásial e normal.<sup>12</sup> Diante da grande procura, o então diretor do Instituto, João Baptista de Mello e Souza, permitiu a matrícula de mais 90 alunas no curso normal e 640 no ginásio, o que provocou uma situação caótica no início do período letivo de 1953.

Acredita-se que a valorização e a procura do curso para o magistério primário no Instituto de Educação, nesse momento, devia-se a fatores que extrapolavam a fama de excelência do curso nessa instituição. É necessário esclarecer que o Instituto de Educação, desde a reforma de Fernando de Azevedo, ganhou o *status* de produtor da “cultura pedagógica nacional”, centro de excelência na formação de professores primários e por isso um paradigma para o Brasil. Mas, além dessas qualidades do Instituto, deve-se considerar outros aspectos relativos à profissão docente nesse período:

- a. a profissão de professora primária era uma das poucas opções para o universo feminino;
- b. ao sair do Instituto de Educação, a professora tinha emprego garantido na rede pública de ensino;
- c. a remuneração da professora primária era bastante significativa, nesse momento, principalmente quando levamos em conta ser esta uma profissão eminentemente feminina e conseqüentemente não ser considerada profissão de “arrimo de família”.

Vamos nos deter brevemente neste último fator. Ao final da década de 1940, a maioria das professoras primárias cariocas recebia mais de Cr\$ 1.000 quando o salário mínimo vigente era de Cr\$ 380 ou seja, a professora primária ganhava, em média, de três a quatro salários mínimos. Naquele momento, o salário mínimo tinha um significativo poder de compra, suprimindo as necessidades básicas como: alimentação, habitação, vestuário, etc.<sup>13</sup> Assim, o salário da professora primária conferia um expressivo poder de consumo, tornando-se uma remuneração bastante cobiçada pelas normalistas.

Ao longo da década de 1950, de acordo com dados colhidos no Dieese, o salário mínimo sofreu vários reajustes significativos. Em 1952 houve um reajuste de 215,71%, o salário mínimo passou de Cr\$ 380 para Cr\$ 1.200; em 1954, o reajuste foi de 100%, o salário mínimo passou para Cr\$ 2.400. E, em 1956, o reajuste foi de 58,33%, o salário mínimo elevou-se para Cr\$ 3.800.

O professor primário do Estado do Rio de Janeiro ganhava, na década de 1950, em torno de dois salários mínimos. Mas lembramos que essa era a média do Estado, a professora primária carioca recebia um salário maior. Por isso acreditamos que a remuneração do professor carioca reforçava, de certo modo, a valorização material da profissão docente. Não está se afirmando que essa era uma remuneração ideal para o professor primário mas não se pode negar que ela era bastante significativa em termos de poder aquisitivo.

---

<sup>12</sup>O decreto n.º 8.605-A de 31 de agosto de 1946 que regulamentou o ensino normal no instituto de educação, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, possibilitava o ingresso nessa instituição na primeira série do curso ginásial e também na 1ª série do curso normal, caso o número de alunas promovidas da 4ª série ginásial fosse inferior ao número de vagas pré-fixado anualmente.

<sup>13</sup>De acordo com estudos do Dieese, o salário mínimo da década de 1940 valeria em agosto de 1996 R\$ 617,29 e o de 1956 valeria R\$ 879,66, o que indica o significativo poder de compra desse salário.

Assim, a conquista de um lugar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro seria a promessa de um futuro garantido como professora da rede pública de ensino. Transposta a barreira do concurso de ingresso, as alunas penetravam num universo escolar considerado “padrão” e gerador de uma “cultura pedagógica” vista como importante à formação do professor primário.

## A VIVÊNCIA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

De acordo com as alunas, o Instituto de Educação era habitado por bons professores, suas salas de aula possuíam uma aparelhagem completa e eficiente, fatores que aliados à “boa vontade e desejo de aprender das alunas”, faziam do curso para o magistério primário do Instituto de Educação um dos melhores do Brasil.

Existiam salas específicas para todos os tipos de aula: português, francês, inglês, latim, geografia “com mapas e globos”: nos quais se observava “as camadas da Terra pintadas em verniz de cor”; história natural, “com microscópios e bichos empalhados, modelos gigantescos de invertebrados, grandes flores de massa, esqueletos e cérebros humanos”;<sup>14</sup> matemática, com paredes “repletas de figuras geométricas e retratos de célebres matemáticos” (Mattoso, 1954, p. 5), física, com bancos altos e mesas compridas, aparelhadas e quadros ilustrativos; química, “com cálices, tubos e balões de vidro e pintura verde nas paredes”; desenho, “com copos, painéis, caixas coloridas, cores e cubos de madeira, pássaros, flores de pano e frutas de ceras”, material necessário às aulas de desenho geométrico e desenho natural; música, onde se aprendia os solfejos e se praticava o canto orfeônico; economia doméstica, onde aprendia-se “a cuidar de um lar”, com aulas de “culinária, bordados e outras coisas úteis à moças” (Mattoso, 1954, p. 5).

Pela descrição das alunas, em artigos nas revistas *Normalista* e *Tangará*, as aulas eram em sua maioria expositivas. Algumas incluíam experiências práticas, como as de física, química, desenho e economia doméstica. O aprendizado do francês e do inglês era associado ao lazer, à possibilidade de leituras agradáveis, no caso do francês, e à compreensão de filmes e músicas, no caso do inglês. O processo de avaliação era bastante exaustivo, com provas mensais, parciais e finais. Havia exames escritos e orais. Os exames parciais e finais são descritos com grande tensão e angústia, mas é interessante observar que em todas as descrições os fracassos nas provas são atribuídos à falta de estudo. Como ilustra-se a seguir:

Nervosismo, medo de não passar, *remorso* de não ter estudado mais. Com o coração nas mãos ia para as provas orais (Freire, 1954, p. 23).  
(O grifo é nosso)

Estudamos 11 matérias distintas. É verdade que às vezes a *impiedosa consciência nos acusa de não sermos suficientemente aplicadas* em algumas delas... (Mattoso, 1954, p. 5). (O grifo é nosso)

As alunas associavam a questão da excelência do Instituto ao rigor das avaliações, como explicita este depoimento:

---

<sup>14</sup>No mundo das normalistas. *Normalista*. Op. cit. p. 18.

Aqui no Instituto estuda-se; não se passa de ano cantando foxes com um rostinho bem maquilado. Não! É puro engano! Para que foi instituída a reprovação? Para que se faça uso dela, naturalmente, e aqui no Instituto ela é bastante usada e conhecida. (Guaraciaba, 1948, p. 3)

De acordo com as representações das alunas, somente uma pessoa estudiosa, disciplinada, enfim, que enfrentasse o curso disposta ao trabalho e à dedicação teria condições de concluir o curso. Essa imagem da aluna estudiosa e dedicada era reforçada em vários relatos mas não se evitava as críticas ao ensino enciclopédico que impedia uma participação ativa do corpo discente, despejando incansavelmente uma quantidade exarcebada de conteúdos nas diferentes disciplinas sem possibilitar a sua assimilação crítica. Em algumas narrativas aparecem caracterizações que ilustram o arrastar sonolento das aulas.

Aulas... aulas... aulas... Umás após as outras, infalíveis e estridentes... Fisionomias que se sucedem; olhares meigos, expressões ranzinzas... Rios da Europa, ossos da cabeça, autores latinos, nada escapa.

(...) De cima de seu trabalho olha-nos o professor: é imponente e trêmulo e fala com tanto entusiasmo que nos tira o gosto pela matéria; sobre sua mesa estão as grandes obras dos maiores autores... patrícios ou estrangeiros, esperando pacientemente que um dia nos interessemos por elas...

(...) Uma estranha sonolência me invade... Mas, a felicidade, eis o bendito sinal [tocando]. (Mercês, 1954, p. 29)

Mas as atividades pedagógicas do Instituto de Educação não se resumiam ao exercício formal das aulas; a vida nessa instituição era uma espécie de caleidoscópio de formas, cores e acontecimentos no qual o maior atrativo estava nas atividades extraclasse. No final da década de 1940, o cinema e o teatro funcionavam regularmente; havia também uma discoteca onde as alunas podiam escutar Beethoven, Wagner, Mozart, Debussy, Vila-Lobos, assim como Cole Porter, Gordon e Warsen, autores da moda nas décadas de 1940 e 1950. As alunas ingressavam no Orfeão Carlos Gomes, que era muito cultuado pelas suas famosas apresentações. Frequentavam a biblioteca onde liam não só livros sobre assuntos educacionais como também romances, contos, biografias, etc... Participavam de jogos, de aulas de dança e natação. Faziam visitas a embaixadas, a museus, a escolas, a empresas, etc. Promoviam atividades por intermédio do Grêmio Cultural Ruy Barbosa e frequentemente pediam maior engajamento das colegas no trabalho promovido por essa entidade no sentido de melhorar o nível cultural das professorandas. Assim constata-se uma quantidade significativa de atividades e eventos que quebravam a rotina formal das aulas.

Essa ambiência possibilitava um grande envolvimento da normalista com o Instituto de Educação. Esta instituição era considerada uma extensão de sua casa, uma parte importante e imprescindível do seu cotidiano, tanto que em muitos artigos das revistas produzidas pelas alunas existem relatos da grande saudade que sentiam da escola quando estavam de férias.

## **A IDENTIDADE DA PROFESSORA PRIMÁRIA**

Na visão das alunas, a carreira de professora exigia uma preparação acurada, formando pessoas devotadas que tivessem condições de ensinar as crianças a viver uma vida melhor, despertar-lhes a inteligência de modo que elas adquirissem o gosto pelo aprender; devia-se

educar em prol de um Brasil grandioso. A tarefa de educar era sagrada, uma espécie de sacerdócio, porque a professora tem condições de “retirar das trevas do analfabetismo os homens de amanhã, formando-lhes o caráter, influenciando no que eles possam ser mais tarde. Ser professora é sacrificar-se em prol da infância; é ter nas mãos o destino da pátria, é instruir, é educar” (Guaraciaba, 1948, p. 4). A professora teria o poder de formar e melhorar a inteligência e o caráter da infância, o que possibilitaria a melhoria da qualidade do brasileiro e um esforço à nacionalidade.

Educar a infância exige abnegação, despreendimento, bondade, dedicação, amor, porque “as crianças são plantinhas frágeis que devemos cuidar para que possam dar flores, frutos, no porvir” (Lucas, 1952, p. 4). A tarefa de educar uma criança é complexa e compete às “educadoras, grande parte da solução das dificuldades” (Lucas, 1952, p. 4). As professoras podiam enfrentar as mazelas deixadas pelo analfabetismo porque guardavam dentro da “alma o mais puro e sublime ideal, a missão de erguer o véu que encobre horizontes mais promissores” (Lucas, 1952, p. 4); por isso seriam as responsáveis pelo Brasil de amanhã.

A carreira de professora era considerada árdua exigindo por isso perfeição, dignidade e perseverança. Uma missão espinhosa mas de fácil execução porque o Instituto de Educação fornecia alguns elementos para enfrentar essa jornada. A aluna do Instituto de Educação era considerada especial porque era “uma jovem que (devia), acima das demais, compenetrar-se de sua condição de estudante pois amanhã (seria) o guia de muitas consciências, a forjadora de centenas de caracteres embrionários”.<sup>15</sup>

Esse ser que tinha a rara chance de formar a consciência e moldar o caráter de alguém deveria ser do sexo feminino porque somente a mulher tem condições de conduzir com eficiência a educação da infância. A figura da professora era frequentemente associada à figura da “mãe”, aquela que sempre está pronta para doar amor, uma missão própria da professora que trabalha com a infância. Lembrava uma aluna em seu artigo:

Não seremos somente mestras e sim, como compete à nossa condição da mulher, *mães moralmente*... Que importam a idade e a pouca experiência? Que importa que não tenhamos um filho? Nada. O instinto materno que jaz adormecido no íntimo de nosso ser irá manifestar-se na escola em toda a sua plenitude e sublimidade. (Lucas, 1952, p. 4)

A professora devia considerar o aluno um filho, cuidando de sua inteligência e caráter. A figura da professora precisava provocar um sentimento de doçura e meiguice para facilitar o aprendizado das crianças. Imagem que se explicita nesta fala:

Você certamente ficará extasiado olhando para aquela figurinha encantadora e escutando aquela voz que soa a seus ouvidos como uma balada de Chopin ou Debussy. É, de fato, você fica sentadinho na sua carteira, toda a manhã, feliz e contente da vida. Como você aprendeu!... Quanta coisa você não sabia e agora já sabe graças ao encanto daquela criaturinha linda que dizem ser sua professora mas a quem você já se prendeu por laços que só você e seu coraçozinho... conhecem. (Nogueira, 1948, p. 39)

Esses depoimentos reforçam uma imagem “ideal” da professora primária construída num *locus*, o Instituto de Educação que irradiava para todo o Brasil uma “cultura pedagógica”,

---

<sup>15</sup>Cf. Normalista. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 2, n. 4, p.25, set. 1951.

considerada de excelência. Apesar do ensino “enciclopédico” e excessivamente acadêmico, todas as alunas se consideravam bem preparadas para a tarefa de educar e por isso capazes de transformar a consciência e o caráter dos alunos. Percebe-se pelos artigos que as alunas viam o ato de educar como uma tarefa social e o professor como um ser que pode intervir para transformar a situação social de seu educando. Mas, ao mesmo tempo, essa intervenção tinha um caráter quase “messiânico”, “sagrado”, e a professora assumia o papel de “mãe cuidadosa e dedicada”, sendo o seu amor fator de transformação. Percebe-se uma grande esperança na profissão docente e um imenso orgulho por abraçar esta profissão. Fica explícito nos depoimentos das alunas o prestígio social e acadêmico do professor.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A segunda metade da década de 1940 e a década de 1950 foram um período rico e complexo para o mundo e principalmente para o Brasil um período pleno de esperança e de muitas transformações; por isso ficou conhecido como “anos dourados”. Para a profissão docente foi um momento de consolidação de uma “cultura pedagógica” que cunhou o professor como um “ser especial”, detentor de um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância. Essas representações sobre o ser professor tornam-se importantes porque consolidam a identidade de uma profissão e não devem ser vistas como elementos puramente subjetivos pois na verdade expressam/instauram condições objetivas, ou seja, as representações e práticas sociais interferem/constróem relações sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- BRASIL. Decreto nº 8.605-A, de 31 de agosto de 1946, que regulamenta o ensino normal do Instituto de Educação do Distrito Federal.
- BONOW, Iva Waisberg. Saudação da professora Iva Waisberg Bonow ao professor Fernando de Azevedo, na inauguração de seu retrato na sala da diretoria do Instituto de Educação do Distrito Federal em 8 de dezembro de 1945. *Arquivos do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação, v. 2, n. 3, p. 71, jun. 1950.
- \_\_\_\_\_. Discurso pronunciado no Teatro Municipal parainfando as professorandas do Instituto de Educação da turma de 1949. *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação, v. 2, n. 3, p. 71, jun. 1950.
- CABRAL, Mario da Veiga. Discurso de posse à direção do Instituto de Educação em 1º de outubro de 1953. *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação.
- Conclusões do IX Congresso Educacional Brasileiro. *Revista de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 5, n. 14, p. 259-60, ago. 1945.
- FREIRE, Vilma Silva. Vida de normalista. *Estrela Azul*. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 1, n. 2, p. 23, ago. 1954.
- GUARACIABA, Jussara. Mensagem às novas normalistas. *Normalista*. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 7, n. 1, p. 3, set. 1948.
- HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve do século XX – 1919-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 20, n. 52, p. 70-1, out./dez.1953
- LUCAS, Maria Alice. As professoras que nós seremos. *Normalista*. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 4, n. 5, p. 4, nov. 1952.
- MATTOSO, Nara. Nossas aulas. *Tangará*. Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 2, n. 2, p. 5, 1954.

- MERCÊS, Ana Maria das. Do diário de uma escolar. *Estrela Azul*, Distrito Federal: Instituto de Educação, p. 29, mai. 1954.
- NOGUEIRA, Vândir. A pedagogia em face ao elemento feminino. *Normalista*, Distrito Federal: Instituto de Educação, v. 1, n. 1, p. 39, set. 1948.
- VENANCIO FILHO, Francisco. Discurso de Francisco Venancio Filho ao ser empossado na diretoria do Instituto de Educação em 17 de novembro de 1945. *Arquivos do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Secretaria Geral de Educação e Cultura, Instituto de Educação, v. 2, n. 4, p. 79, dez. 1945.

### **RESUMEN**

*Análisis histórica sobre la formación de profesionales para la enseñanza primaria en el "Instituto de Educação" de Rio de Janeiro, durante el período de 1945 a 1960, caracterizado como el de los "años dorados" de la formación docente. Muestra la "cultura pedagógica" que imperaba en esa institución en el proceso de formación de maestras primarias através de las representaciones de las alumnas sobre "ser normalista" y "ser maestra". Representaciones retiradas de los periódicos producidos por alumnas en el período mencionado.*

**Palabras-claves:** *Formación docente, Historia de la Educación, Maestra del Primario.*

### **RÉSUMÉ**

*On procède à une analyse historique de la formation des professeurs primaires, dans l'Institut d'Éducation de Rio de Janeiro, de 1945 à 1960, période identifiée comme les "années d'or" de la formation des maîtres. On dévoile la "culture pédagogique" qui pénètre cette institution dans le processus de la formation du professeur primaire, en mettant en relief les représentations des élèves sur l'être normaliste et être professeur. Ces représentations ont été cueillies de périodiques produits par les élèves dans la période ci-dessus.*

**Mots-clés:** *Formation des maîtres, Histoire de l'Éducation, Professeur primaire.*