



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira

**O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
e os impactos da Reforma nº 5.692/1971 na formação de professores
(1971 a 1982)**

São Gonçalo

2024

Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira

O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e os impactos da Reforma nº 5.692/1971 na formação de professores (1971 a 1982)



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F383
TESE

Ferreira, Katia Regina Guimarães Ribeiro.
O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto
Silveira e os impactos da Reforma nº 5.692/1971 na formação de
professores (1971 a 1982) / Katia Regina Guimarães Ferreira. – 2024.
181f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Estudo e ensino
– Teses. 3. Educação – História – Teses. I. Rangel, Sônia de Oliveira
Camara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Katia Regina Guimarães Ribeiro Ferreira

O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e os impactos da Reforma nº 5.692/1971 na formação de professores (1971 a 1982)

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

Aprovada em 26 de agosto de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Nailda Marinho Costa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Angélica Borges
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Cezar da Silveira Ferreira Júnior, razão do meu viver, da minha devoção, alegria, a quem tenho lutado para proporcionar momentos de felicidade. Aos meus pais, José Ribeiro e Sueli Guimarães Ribeiro, a quem tudo devo, exemplos de amor, cuidado, dedicação e perseverança.

Dedico a vocês que são a minha base, meu tudo. Amo vocês além da linha do horizonte.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos com um versículo que me acompanha em todos os momentos da minha vida: “Tudo posso naquele que me fortalece” (Filipenses 4:13, NVI).

Em nossa trajetória percorremos muitas estradas. Elas nem sempre são planas e lisas como gostaríamos que fossem. Há subidas e descidas, retas, curvas, poeiras, pedras e lombadas, noites e tempestades. No entanto, em meio às dificuldades, nunca estive sozinha, contei com a presença divina e o amor dos familiares e amigos, aos quais gostaria de agradecer.

Primeiramente, a Deus por dirigir a minha vida e me abençoar com pessoas maravilhosas que me ajudaram na concretização dos meus sonhos. O primeiro responsável por tudo, que escutou (e atendeu) as intermináveis orações minhas e as de meus pais, antes durante e, certamente, depois do Mestrado.

Ao meu filho Cezar da Silveira Ferreira Júnior, pelo exercício constante da paciência, quando me fiz ausente, e por sempre estar do meu lado, principalmente nas horas mais difíceis. Agradeço a Deus simplesmente por você existir.

Aos meus pais, José e Sueli, por acreditarem nos meus sonhos a ponto de também realizar-se a cada conquista minha. Tudo que sou agradeço a vocês, que, com muito amor e dedicação, sempre apoiaram minhas escolhas e nunca largaram a minha mão.

Ao meu querido irmão, Anderson Luiz, um verdadeiro companheiro, obrigada por você fazer parte da minha vida, cuidar de mim de forma tão especial e acreditar muito em mim.

Às minhas irmãs, Ruth Guimarães e Kelly Cristina, e ao meu cunhado Marcelo de Oliveira, pela presença constante na minha vida. Aos meus sobrinhos: Kariny, nossa primogênita; Thiago, meu querido afilhado; Laís Cristina, meu orgulho; Lucas Eduardo, que é sinônimo de felicidade. Em especial, ao meu cunhado Jones de Oliveira, importante companheiro dessa jornada a quem eu sempre pude recorrer para compartilhar os problemas e as soluções.

Aos meus sobrinhos-netos, Maria Eduarda, Ana Sofia, Arthur e Rodrigo, pelo sorriso inocente que muitas vezes me acalmou. À minha nora Mariana, pelo carinho e incentivo.

Aos meus tios Célia Regina e Djalma Sales, pela acolhida, pelo carinho e incentivo no início da minha vida acadêmica. À minha família, que é mais que abençoada, e tem contribuído muito para o sucesso diante dos desafios que surgiram.

Aos professores da Faculdade de Formação de Professores, em especial, minha orientadora Sônia Camara, que não se intimidou diante da minha inexperiência e pela

compreensão e valiosas contribuições feitas a este trabalho. Obrigada por acreditar em mim, pelos conselhos e pelas orientações, por toda aprendizagem gerada, pela paciência e, muitas vezes, pelos “puxões de orelhas”, pois com eles amadureço como pesquisadora. Obrigada por nunca ter soltado a minha mão.

Aos meus amigos que sempre torceram pelo meu sucesso: Suellen Monteiro, companheira de vida; Niely, que muito me encorajou, a origem de tudo isso começou com ela, por isso, muito obrigada; e Rosa Mônaco, que muito me ajudou ao longo da minha pesquisa. Particularmente, a Cezar da Silveira Ferreira, pelo companheirismo e por todo incentivo, pois sei que acredita em mim. Eu louvo a Deus pelas suas vidas.

Quanto ao meu grupo de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), que muito contribuiu no meu processo de escrita com as indicações de fontes bibliográficas e documentais, só tenho a agradecer, principalmente ao grupo do Seminário de Pesquisa. Nossa semana começa mais radiante porque sabemos que encontraremos na nossa caminhada pessoas como vocês. Sou grata a todos pelo acolhimento no grupo.

Sou muito grata pelo aceite das professoras que integraram a banca: Nailda Marinho e Angélica Borges. Obrigada pelas sugestões que contribuíram para o refinamento do meu texto, por terem dedicado tempo na leitura dele e por compartilharem conhecimento. Tudo isso me proporcionou crescimento e amadurecimento como pesquisadora.

Finalizo meus agradecimentos com o Apóstolo Paulo: “Em tudo dai graças; porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco” (1 Tessalonicenses 5:18, ARC).

A todas as pessoas citadas, meu carinho e minha gratidão.

RESUMO

FERREIRA, Katia Regina Guimarães Ribeiro. *O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e os impactos da Reforma nº 5.692/1971 na formação de professores (1971 a 1982)*. 2024. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa, inserida no campo da História da Educação, tem como objetivo analisar os impactos da Reforma nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) no período de 1971 a 1982. O IEGRS foi criado no Município de Duque de Caxias, a partir do Decreto nº 8.272, de 12 de junho de 1962, expedido pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Celso Peçanha (1961- 1962). Inaugurado em 1963 como Instituto de Educação Duque de Caxias, recebeu o nome de Instituto de Educação Roberto Silveira e, em seguida, Instituto de Educação Governador Roberto Silveira em homenagem ao político falecido em 1961. Sua criação ocorreu no contexto de expansão da rede de educação pública em Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), resultante do convênio consolidado entre o Município e o Estado do RJ. O recorte temporal proposto justifica-se porque, em 1971, ocorreu a promulgação da Reforma nº 5.692/1971, que estabeleceu novas diretrizes para o primeiro e para o segundo grau e transformou o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério. Assim como no ano de 1982, há a promulgação da Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que modifica a estrutura da Reforma de 1971, retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional, ou seja, anulando o principal fundamento da Lei nº 5.692/1971. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos fontes documentais, a exemplo das matrizes curriculares, diplomas, certificados, regimento escolar, leis e pareceres referentes ao Ensino de 2º grau e Técnicos aprovados de 1971 a 1982. Nesse sentido, foram realizados levantamentos bibliográficos pertinentes à formação de professores, ao Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e ao ensino técnico-profissional para o período histórico em pauta, com destaque para a vigência da Legislação nº 5.692/71 até a promulgação da Lei nº 7.044/1982. Recorreu-se também a fontes iconográficas na tentativa de encontrar indícios dos impactos da Reforma nº 5.692/1971 no curso normal do IEGRS. Os periódicos consultados, veiculados no Município de Duque de Caxias, encontram-se disponíveis no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias. Foram selecionadas matérias jornalísticas publicadas nos periódicos *O Municipal*, *A Folha de Caxias*, *Tópico*, *A voz do Povo Caxiense*, *Luta Democrática* e nas revistas *Atualidades e Pilares da História*. A pesquisa conta com aporte teórico metodológico nos trabalhos de Certeau (2014, 2017), Ginzburg (1989, 2007) e Le Goff (1982, 1994), que nortearam sobre o papel do historiador, as maneiras de se fazer história e o tratamento com as fontes documentais, bem como trabalhos que auxiliam na reflexão do contexto histórico em pauta e a história do IEGRS, como Marinho (2002, 2005, 2011, 2013), Marinho *et al.* (2017) e Lacerda (2001, 2003, 2008, 2010). Verificou-se que a reforma educacional de 1971 impactou significativamente o Curso Normal, concentrando disciplinas essenciais nos últimos anos e reduzindo o aprofundamento teórico. Essa mudança, influenciada pelo contexto político-econômico do regime militar, moldou a formação docente para atender aos interesses do desenvolvimento capitalista.

Palavras-chave: formação de professores; curso normal; Reforma nº 5.692/1971; Instituto de Educação Governador Roberto Silveira; história da educação.

ABSTRACT

FERREIRA, Katia Regina Guimarães Ribeiro. *The Normal Course at the Governador Roberto Silveira Education Institute and the impact of Brazilian Reform No. 5,692/1971 on teacher training (1971 to 1982)*. 2024. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This research, which is part of the field of the History of Education, aims to analyze the impact of Brazilian Reform No. 5,692, of August 11, 1971, on the Normal Course at the Governador Roberto Silveira Institute of Education (IEGRS) between 1971 and 1982. The IEGRS was created in the municipality of Duque de Caxias by Brazilian Decree No. 8,272 of June 12, 1962, issued by the governor of the state of Rio de Janeiro, Celso Peçanha (1961 and 1962). Inaugurated in 1963 as the Duque de Caxias Education Institute, it was renamed the Roberto Silveira Education Institute and then the Governador Roberto Silveira Education Institute in honor of the politician who died in 1961. It was created in the context of the expansion of the public education network in Duque de Caxias, in the state of Rio de Janeiro (RJ), as a result of the agreement between the municipality and the state of RJ. The proposed time frame is justified because, in 1971, Brazilian Reform No. 5,692/1971 was enacted, establishing new guidelines for primary and secondary education and transforming the Normal Course into a Specific Qualification for Teaching. In 1982, Brazilian Federal Law No. 7,044 of October 18, 1982 was enacted, modifying the structure of the 1971 Reform, removing the requirement for professional qualification, in other words, annulling the main foundation of Law No. 5,692/1971. In order to achieve the proposed objectives, we used documentary sources, curricular matrices, diplomas, certificates, school regulations, laws and opinions relating to secondary and technical education approved between 1971 and 1982. To this end, we carried out bibliographical surveys on teacher training, the Governador Roberto Silveira Education Institute and technical-vocational education for the historical period in question, with emphasis on Brazilian Legislation No. 5,692/71 until the enactment of Law No. 7,044/1982. We also used iconographic sources in an attempt to find evidence of the impact of Brazilian Reform No. 5,692/1971 on the IEGRS normal course. The periodicals consulted, published in the municipality of Duque de Caxias, are available at the Historical Institute of the Duque de Caxias City Council. We selected journalistic articles published in the newspapers *O Municipal*, *A Folha de Caxias*, *Tópico*, *A voz do Povo Caxiense*, *Luta Democrática*, and the magazines *Atualidades* and *Pilares da História*. The research has a theoretical and methodological basis in the works of Certeau (2014, 2017), Ginzburg (1989, 2007) and Le Goff (1982, 1994), which provide guidance on the role of the historian, the ways of making history and the treatment of documentary sources, as well as works that help to reflect on the historical context in question and the history of the IEGRS, such as Marinho (2002, 2005, 2011, 2013), Marinho *et al.* (2017) and Lacerda (2001, 2003, 2008, 2010). It was found that the Brazilian Reform of 1971 had a significant impact on the Normal Course, concentrating essential subjects in the final years and reducing theoretical depth. This change, influenced by the political and economic context of the Brazilian military regime, molded teacher training to meet the interests of capitalist development. development.

Keywords: teacher training; Normal course; Brazilian Reform No. 5,692/1971; Governador Roberto Silveira Education Institute; History of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aspecto externo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro	29
Figura 2 –	Histórico Escolar de Maria Luiza de Souza Andrade (1965-1967)	61
Figura 3 –	Formatura da turma Monteiro Lobato, em 1967	63
Figura 4 –	Alunos de uma das turmas de formandos – Turma Monteiro Lobato	65
Figura 5 –	Localização do município de Duque de Caxias	67
Figura 6 –	Desmembramento do antigo município de Nova Iguaçu	68
Figura 7 –	Vista da Estação de Caxias para o Banco da Lavoura (Banco Real, na atual Praça do Relógio) – anos 1930	73
Figura 8 –	A União Popular Caxiense (UPC): grupo formado por políticos, jornalistas e médicos	78
Figura 9 –	Tenório Cavalcanti caminhando por Duque de Caxias (1964)	82
Figura 10 –	Charge do jornal <i>Luta Democrática</i>	85
Figura 11 –	Chácara de Tenório Cavalcanti no Bairro Pantanal, em Duque de Caxias	87
Figura 12 –	Instalação da FNM, registro da década de 1940, Xerém, Duque de Caxias/RJ	89
Figura 13 –	Caminhão Fenemê no Cairo, Egito	91
Figura 14 –	Matéria do jornal <i>Tópico</i> sobre refinaria em construção	92
Figura 15 –	Prédio da Escola Abraham Lincoln. Alunos, professores e convidados na frente do prédio que abrigou o Instituto de Educação de Duque de Caxias	96
Figura 16 –	Fachada do prédio do IEGRS, em 1964	99
Figura 17 –	Aspectos da construção do prédio e a inauguração do IEGRS na década de 1960	99
Figura 18 –	Sala de Pedagogia Aplicada em 1972	100
Figura 19 –	Normalistas da Turma de 1969	101
Figura 20 –	Histórico Escolar de Maria Luiza de Souza Andrade, dos anos de 1965 a 1967	103
Figura 21 –	Alunos do Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho e estagiária do Curso Normal [ca. 1965]	104

Figura 22 –	Alunas formandas do CFPEN do IEGRS em 1967	108
Figura 23 –	Alunos formandos do CFPEN do IEGRS em 1967	109
Figura 24 –	Diploma do Curso de HEM do IEGRS de 1979-1981	133
Figura 25 –	Diploma do Curso de Formação de Professor, do IEGRS, de 1974 (frente)	141
Figura 26 –	Diploma do Curso de Formação de Professor, do IEGRS, de 1974 (verso)	142
Figura 27 –	Certidão de Conclusão de Curso de uma ex-normalista do IEGRS (1965- 1967)	145
Figura 28 –	Certificado de Estudos Adicionais, do IEGRS, de 1974	148
Figura 29 –	Histórico Escolar de Estudos Adicionais, do IEGRS, de 1974	148
Figura 30 –	Diploma da ex-aluna Ana Maria Cardoso Cunha, do Curso de HEM, do IEGRS, de 1981-1983	154
Figura 31 –	Grade curricular do Curso de HEM, do IEGRS, de 1981-1983	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Seções de Ensino do curso de formação de professores	32
Quadro 2 –	Interventores no Executivo Municipal (1944-1947)	81
Quadro 3 –	Carga horária de Formação Geral e Formação Especial do Curso de HEM, do IEGRS (1979-1981)	133
Quadro 4 –	Carga Horária por Disciplina do Curso de HEM (1989-1981)	135
Quadro 5 –	Grade curricular do curso de formação de professores do IEGRS (1965-1983)	137
Quadro 6 –	Grade curricular e carga horária da Turma de 1972-1974	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPH-CLIO	Associação dos Professores de História da Baixada fluminense
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPEMHED	Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPEN	Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal
CIDE	Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DEMS	Departamento de Educação Média e Superior
DF	Distrito Federal
EDUCS	Editora da Universidade de Caxias do Sul
EMC	Educação Moral e Cívica
ENCD	Escola Normal Carmela Dutra
FABOR	Fábrica de Borracha Sintética
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getulio Vargas
FNM	Fábrica Nacional de Motores
GGE-RJ/SPE	Grupo Gestor Estadual do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas no Rio de Janeiro
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IE	Instituto de Educação
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIPHEI	Núcleo Interdisciplinar Pesquisa em História da Educação e Infância
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PINBA	Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PR	Paraná
PSP	Partido Social Progressista
PST	Partido Social Trabalhista
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REDUC	Refinaria Duque de Caxias
RJ	Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SP	São Paulo
SERINST	Seção de Relações Institucionais
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPC	União Popular Caxiense
UPF	União Progressista Fluminense
USAID	United States Agency Internacional for Development

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR/A	25
1.1	Instituto de Educação: um novo projeto para uma nova escola	25
1.1.1	<u>A formação de professores em nível médio: a busca por um ideal democrático</u>	36
1.2	Por uma trajetória da formação de professores em Duque de Caxias: o Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira	50
2	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA CIDADE DOS MOTORES	66
2.1	Duque de Caxias: a construção de uma cidade industrial	66
2.1.1	<u>Duque de Caxias no século XX: de “cidade-dormitório” a cidade industrial</u> ...	69
2.1.2	<u>Cidade dos motores e do refino: progresso e desenvolvimento pós-emancipação</u>	88
2.2	A criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira: celeiro de cultura em terras caxienses	94
2.3	A formação de professores para o Curso Normal: um curso superior em território caxiense	106
3	AS REFORMAS E SEUS IMPACTOS NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA (1971-1982)	113
3.1	A trajetória da educação na década de 1970: formação e desinformação	113
3.2	A Reforma Educacional nº 5.692/1971 e os reflexos no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira	124
3.3	A formação de professores no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira a partir da implementação da Lei nº 7.044/1982	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
	REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi (Chartier, 2002, p. 96).

A formação de professores faz parte da minha vida pessoal e profissional, como normalista e sobrinha de professora leiga¹. Ao longo da minha trajetória sendo aluna do Curso Normal, professora das séries iniciais por quase dezoito anos, orientadora pedagógica e diretora, percebi a necessidade de estudar a formação de professores a fim de compreender os processos e os desafios que permeiam historicamente a educação brasileira. As inquietações sobre esse espaço de formação, seus impasses e processos de construção identitária fomentaram em mim o desejo de entender as questões que o envolvem e que contribuem para me constituir como professora pesquisadora.

Durante a realização do Curso Normal (1988-1991) no Colégio Estadual Joaquim Leitão, em Magé (RJ), constatei minha afinidade com a disciplina de Língua Portuguesa e, por isso, optei pelo curso de Letras – Português, Inglês e Literaturas. Já no decorrer da graduação (1995-1999), na Universidade do Grande Rio, em Duque de Caxias (RJ). Com o intuito de dar continuidade à graduação, ingressei na mesma universidade a fim de realizar uma Pós-Graduação *Latu Sensu* (2001-2002), no curso de Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Supervisão e Orientação. Ao estudar a disciplina *Questões Atuais da Educação*, pude refletir sobre a questão da dicotomia entre a educação profissional, reservada para os pobres e desvalidos de sorte, e o ensino propedêutico, dirigido para os membros da elite que conduziram os destinos da nação. Essa reflexão intensificou minhas indagações referentes às propostas curriculares oferecidas no Curso Normal.

Em 2019, participei do grupo de estudos “Universidade e Escola na Formação de Professores: Ações Conjuntas, Saberes Ressignificados”², vinculado ao Programa Integrado de

¹ “Um professor leigo é aquele que não tem formação específica para atuar na sua área, ou seja, sem o Magistério” (Schlapp, 2020, p. 304).

² O grupo de estudos sobre profissão docente é um grupo permanente, que acontece no primeiro e no segundo semestre de cada ano letivo, uma vez por mês, durante cinco meses. Cada encontro tem duração de três horas e acontece na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. O objetivo é o aprofundamento teórico-metodológico sobre estudos da profissão docente. Podem participar professores, gestores, das redes públicas e privadas, licenciados, pós-graduados e demais interessados. Na faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, é coordenado pela Profa. Dra. Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes. Mais informações em: <https://pinba.wordpress.com>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense (PINBA)³. Os diálogos ali promovidos me ajudaram a pensar sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além disso, pude interagir com alunas e ex-alunas do Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), ocasião na qual me senti instigada em pesquisar a instituição como objeto de estudos.

Mobilizada por esse desejo, a partir de 2021, tornei-me integrante, como ouvinte, do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/RJ)⁴. As leituras partilhadas nos encontros foram de suma importância para desenvolver minha proposta de pesquisa para tentar ingressar no mestrado. Assim, no ano de 2022, participei do processo seletivo ingressando no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para a linha de pesquisa “Formação de professores, história, memória e práticas educativas”.

Em diálogo com esse percurso formativo, esta dissertação tem como objetivo analisar os impactos da Reforma nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no Curso Normal do IEGRS, no período de 1971 a 1982. O recorte temporal proposto considera o período entre 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as novas diretrizes para o primeiro e o segundo graus, e 1982, ano em que foi sancionada a Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou os dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

Para detectar as possíveis modificações instituídas pela Lei nº 5.692/1971 no que se refere à formação de professores, é preciso confrontá-la com a legislação anterior, a Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Para tal, o primeiro passo foi o de seguir algumas pistas que identificamos no que concernia à organização e proposições da lei, bem como o intento de

³ O Programa Integrado de Pesquisas e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense (PINBA) foi criado em 1992, como programa institucional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sua concepção se baseia nas linhas estratégicas do documento *Políticas de Interiorização da UERJ*. O Programa tem hoje incorporado projetos de extensão, pesquisa, iniciação à docência, monitoria e estágio interno complementar. Os eixos norteadores para esse desenvolvimento são: 1- Educação Política e Trabalho; 2- Ambiente e Cultura; e 3- História da Educação e História Local. Mais informações em: <https://pinba.wordpress.com>. Acesso em: 3 jan.2023.

⁴ Criado em 2007, na UERJ, o Núcleo Interdisciplinar Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) agrega professores-pesquisadores, estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de graduação em educação e áreas afins e professores das redes municipal e estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, os quais desenvolvem pesquisas variadas, como infância, intelectuais, instituições escolares, formação de professores, práticas educativas e educação de adultos. Em sua organização, o NIPHEI tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas no âmbito da história da educação, perscrutando intensificar, do ponto de vista interdisciplinar e interinstitucional, intercâmbios e interlocuções capazes de instigar reflexões de métodos de pesquisa, como também suscitar o aprofundamento do debate historiográfico no campo da história da educação. O NIPHEI é coordenado pela Profª. Dra. Sônia de Oliveira Camara Rangel. Mais informações em: <https://niphei.rio.br/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

perceber o processo de sua implantação. Ao observar a Lei nº 4.024/1961 e contrastá-la com a Lei nº 5.692/1971, observamos que um de seus objetivos era impor uma educação que alienasse os educandos a valorizar o regime militar como uma coisa boa para a nação. Vale a pena destacar que substituíram disciplinas por outras que exaltavam o valor do regime militar para o Brasil e para o sistema educacional brasileiro. Essa observação talvez seja a justificativa para que grande parte da bibliografia consultada (Saviani, 2009, p. 7; Horta, 1994, p. 49; Pimenta, 2001, p. 56) tenha considerado a implantação da Lei nº 5.692/1971 como responsável por transformar o ensino normal em uma formação estritamente técnica.

Além disso, pesquisas desenvolvidas por (Saviani, 2009; Pimenta; Gonçalves, 1992) esclarecem que nesse período, a Escola Normal perdeu a sua identidade de *locus* de formação de professores devido à falta de políticas que fortalecessem essa identidade e às mudanças curriculares que não atendiam aos problemas do sistema educacional brasileiro, como o analfabetismo, os altos índices de reprovação e evasão escolar, visto que o curso não tinha disciplina de alfabetização para fundamentar o professor das séries iniciais. Sendo assim, o problema que orienta a nossa pesquisa é: Teria a implementação da Lei nº 5.692/71 transformado o Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira em um curso estritamente técnico e, assim, afetado a formação de professores?

Desse problema derivaram as seguintes questões: Quais mudanças foram implementadas no Curso Normal após a promulgação da Lei nº 5.692/1971? Seria possível afirmar que a criação do Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira contribuiu para o processo de escolarização do Município de Duque de Caxias? Quais foram as medidas implantadas no Curso Normal do IEGRS com a implementação da Lei nº 7.044/1982?

As questões propostas partem da hipótese de que a Lei nº 5.692/1971, ao modificar a estrutura do Curso Normal, transformando-o em Habilitação Específica para o Magistério, causou mudanças que alteraram a organização do Curso Normal do IEGRS. Ao discutir tais questões, o trabalho busca atingir os seguintes objetivos: a) compreender o momento da criação do IEGRS em diálogo com as concepções que organizaram a criação dos Institutos de Educação como instituições utilizadas para formar professores; b) apresentar a história do Município de Duque de Caxias com destaque na trajetória do IEGRS; c) identificar e analisar as modificações na estrutura do Curso Normal após a promulgação da Reforma nº 5.692/1971 e da Lei nº 7.044/1982.

Considerando o pano de fundo apresentado, este trabalho justifica-se em razão da importância do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira para a formação de professores no Município de Duque de Caxias e outras localidades circunvizinhas.

Fundado em 12 de junho de 1962 a partir do Decreto Estadual nº 8.272, de 12 de junho de 1962, o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) passou a funcionar de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961. Foi nomeado para assumir a sua direção o professor Álvaro Lopes⁵, que permaneceu na gestão até o ano de 1968. Foi sucedido pelo professor Sebastião da Silva Moreira. O nome atribuído ao Instituto deveu-se à homenagem do governador da época Badger Silveira, irmão do falecido Roberto Silveira⁶, governador do Rio de Janeiro entre 1959 e 1961. O político era filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e conseguiu se eleger governador a partir de uma aliança com a União Democrática Nacional (UDN)⁷.

O IEGRS está localizado no Município de Duque de Caxias, situado no Estado do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense. Atualmente, o Município é dividido em quatro distritos e quarenta e um bairros, com uma população estimada em 929.449 habitantes (IBGE, 2021). A cidade que se emancipou de Nova Iguaçu, no ano de 1943, configurou-se como um espaço industrial, em sua maior parte urbana.

Durante o levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, foi possível perceber o escasso número de obras produzidas na História da Educação, assim a relevância para o campo em estudo. A busca em *sites* oficiais se deu a partir de palavras-chave e de combinações

⁵ Álvaro Lopes nasceu em 9 de setembro de 1929, em Colatina (ES), filho de Alfredo Pereira Lopes e Isolina Duarte Lopes. Fez seus primeiros estudos na sua cidade natal, diplomando-se em Artes Plásticas pela Escola de Artes e Ofícios do Espírito Santo. Formado em Desenho Industrial pela Escola Técnica Federal. Posteriormente, fez curso intensivo de Pintura pela Escola de Artes e Ofícios do Distrito Federal. Bacharel em Desenho pela Escola de Belas Artes, com curso de pós-graduação organizado pela CADES, lecionou a disciplina de Desenho, foi professor dos colégios Duque de Caxias e Primavera. Foi convidado pelo prefeito Francisco Correa para implementar o Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. Nomeado diretor do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira pelo Exmo. Sr. Governador. Sob sua direção, foi instalada no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira o Curso de Pedagogia (Lacerda, 2001).

⁶ Roberto Silveira (1923-1961) nasceu em Bom Jesus de Itabapoana (RJ). Nos primeiros anos da década de 1940, ingressou na Faculdade de Direito de Niterói. Ainda acadêmico, iniciou-se no jornalismo como redator no Departamento Estadual de Propaganda e como secretário no jornal *Diário da Manhã*. Filiou-se ao PTB em 1945. Em 1947, elegeu-se deputado estadual pela Assembleia Constituinte do Rio de Janeiro e bacharelou-se em Direito. Ocupou a vice-presidência da Constituinte, sendo designado presidente da Comissão de Justiça e membro da Comissão de Finanças na legislatura ordinária que se seguiu. Reeleito deputado estadual em 1950, exerceu o novo mandato e nomeado em 1951, secretário do Interior e Justiça do governo fluminense até 1954, eleito no mesmo ano como vice-governador do estado, tornando-se no mesmo ano presidente do PTB fluminense. Em 1955 tornou-se secretário-geral da direção nacional do PTB e foi empossado a governador em 1959. Faleceu após uma queda do helicóptero em que se encontrava no dia 28 de fevereiro de 1961 (Kornis, c2009). Para mais informações, consultar: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/roberto-teixeira-da-silveira>. Acesso: 10 jan. 2023.

⁷ UDN foi um partido político brasileiro fundado em 1945, de orientação conservadora e frontalmente opositor às políticas do Presidente da República Getúlio Vargas. Seu lema era uma frase atribuída ao orador irlandês John Philopt Curran (1750-1817): “o preço da liberdade é a eterna vigilância” e seu símbolo era uma tocha acesa (FGV CPDOC, c2023). Para mais informações, consultar: <https://atlas.fgv.br/verbete/7796>. Acesso em: 25 jul. 2024.

filtradas, sempre com o cuidado de percorrer o período temporal da pesquisa (1971-1982). As palavras-chave selecionadas para a busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico foram: escola normal/formação de professores/Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, Lei nº 5.692/71, com especificação temporal nos anos de 1999 a 2021. Para o período recortado na pesquisa com a expressão “escola normal”, localizamos 112 ocorrências; com o verbete “formação de professores”, 2.612 ocorrências. Ao refinarmos a pesquisa com a expressão “Instituto de Educação Governador Roberto Silveira”, encontramos 14 ocorrências. Dos trabalhos localizados, foram escolhidos aqueles que diziam respeito ao IEGRS, ao período e ao tema a serem investigados.

No que se refere às dissertações, localizamos três trabalhos na área de Educação pertinentes à pesquisa. O texto *De volta para minha casa: do professor eterno ao complexo docente* (Costa, 2010) analisou a questão do Curso Normal como lugar de expressão de singularidades necessárias à formação de professores e/ou enquanto *locus* privilegiado do controle estatal da educação de professores, de disseminação de semicultura e da impressão de singularidades. O trabalho contribuiu no sentido de pensar a história do Curso Normal.

Em *O museu escolar e reflexões históricas: uso e apropriações da memória do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira*, Selano (2016) analisa a história e a memória do IEGRS com relatos de alunos, ex-alunos, professores, ex-professores e equipe diretiva, ajudando-nos a pensar sobre a trajetória do Instituto. O objetivo do trabalho foi a compreensão da relação que o aluno estabelece com o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira a partir da memória, analisando o que eles entendem como “patrimônio” para construir, juntamente com os discentes, um caminho reflexivo sobre a memória do IEGRS, tendo em vista a montagem de uma exposição que pudesse retratar o aluno atual.

Na dissertação *As normalistas em ‘foco’ pelas páginas do Jornal O Fluminense (1955-1959)*, Silva (2021) dialoga com o seu trabalho monográfico analisando a formação de professores em uma perspectiva histórica, o que nos é de grande relevância, pois, embora tenhamos investido os esforços na análise da Lei nº 5.692/1971, o trabalho, assim como o nosso, historiciza essa formação de professores. Além disso, o texto investiga a construção da formação do professor a partir da primeira Escola Normal de Niterói nos permitindo refletir sobre a trajetória do Curso Normal desde a Escola Normal até se transformar em Habilitação Específica para o Magistério.

O trabalho que mais se aproximou do estudo foi a dissertação de mestrado de Costa (2010) anteriormente citado. Costa se ateu à discussão do conceito de professor eterno,

avançando para outra perspectiva: o complexo docente. A questão central da pesquisa foi entender como os desejos, as vontades e os sonhos docentes interferem em suas escolhas pedagógicas e profissionais. A pesquisa fez a análise conjuntural do Instituto e, conseqüentemente, do Curso Normal. Mesmo que a maior parte das pesquisas encontradas não abranjam o período de 1970, essas produções são importantes para os estudos acerca do IEGRS, no Curso Normal e na história da Formação de Professores.

Para a sustentação metodológica, recorreremos às análises empreendidas por Ginzburg (1989, 2007), Le Goff (1982, 1994) e Certeau (2014, 2017), no que se refere ao tratamento com as fontes documentais sobre o IEGRS. Nessa direção, a afirmativa de Certeau (2017, p. 60), quanto ao papel do historiador, parece-nos particularmente importante, especialmente quando declara que em história “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outras maneiras sendo necessário pensá-los”. Para analisar e dar suporte ao referencial teórico da dissertação no que se refere aos Cursos Normais do Município de Duque de Caxias, utilizamos o relatório da professora Nailda Marinho (2013), que muito contribuiu para a elaboração deste trabalho, além dos textos de Lacerda (2003, 2008, 2010). Para entendermos a história do Instituto, estudamos Lacerda (2001), que discute a história do IEGRS. Assim, para entendermos a história do Instituto, necessitamos pensar as circunstâncias em que as fontes foram produzidas, quem as produziu e qual foi o objetivo.

No que se refere ao *corpus* documental, foram analisados documentos como: matrizes curriculares do referido período, diplomas, certificados, regimento escolar e fotografias localizados nos arquivos do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, nos acervos do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED)⁸. Além disso, a legislação educacional também foi significativa e, nesse sentido, consideram-se as seguintes leis: Lei nº 4.024/1961, que determinou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 5.692/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus; e a Lei nº 7.044/1982, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino do 2º grau. Foram também analisados o Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971, que fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitudes; Parecer nº 349, de 6 de abril de 1972, que organizou a habilitação do magistério em duas modalidades básicas:

⁸ O CEPEMHED constituiu um espaço de pesquisa, memória, História e formação de professores da Baixada Fluminense. Ao estimular a pesquisa e a divulgação do conhecimento sobre a História de Educação da cidade, o CEPEMHED busca avaliar o diálogo com as instituições educativas e sujeitos escolares com as universidades, com os movimentos sociais e com as instituições voltadas à preservação e à memória do patrimônio histórico. Mais informações em: <https://centrodememoriadaeducacao.wordpress.com>. Acesso em: 25 jul. 2024.

uma para lecionar até à 4ª série, e a outra para habilitação ao magistério até a 6ª série do 1º grau; e o Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972, que estabelecia a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

A pesquisa histórica em educação recorre a uma diversidade de fontes documentais para reconstruir as práticas pedagógicas e as concepções educacionais de diferentes épocas. Os educadores recorrem a: livros, opúsculos, revistas, coletâneas de leis e regulamentos, atas, projetos, estatutos, artigos, discursos, dados estatísticos, imagens, fotos, desenhos, diários de classe, caderno de alunos, livros didáticos, cartas, memórias, biografias etc. A utilização das fontes depende, é certo, do que encontramos em bibliotecas, arquivos, acervos, internet, mas depende muito das concepções teóricas do pesquisador e do objeto que ele “construiu” para sua investigação (Buffa; Nosella, 2005, p. 107).

Segundo Le Goff (1994), as fontes documentais configuram-se como herança do passado, como materiais de memória: os monumentos e, como escolha do historiador, os documentos. Ele afirma que “A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1994, p. 419). Assim,

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que a fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1994, p. 545).

Para a realização da pesquisa, nos acervos documentais⁹, foram feitas visitas ao Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, ao Centro Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias e ao CEPEMHED, em prol de começar a manusear a documentação. No decorrer do trabalho, pudemos constatar que havia, no acervo do CEPEMHED, fotografias do período da inauguração do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira até o ano 2000 que retratavam as seguintes temáticas: formação de professores, alfabetização, práticas pedagógicas, eventos culturais e pedagógicos, desfiles cívicos, eventos políticos etc. Acreditamos que as fontes iconográficas ajudaram a revelar ações educacionais, culturais e

⁹ Para a liberação da pesquisa e ter acesso à documentação dos acervos do IEGRS, em 2021, solicitamos a autorização na Plataforma Brasil e na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. O processo de liberação durou aproximadamente 8 meses. Somente depois que esses departamentos públicos emitiram a autorização, conseguimos prosseguir com a pesquisa.

políticas que possibilitaram o entendimento do que não esteja explícito em outras fontes. No que se refere ao uso das fontes iconográficas, Paiva (2006, p. 17) destaca que:

A iconografia é certamente uma das fontes mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto que foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado.

Além das fotografias, faz parte do acervo do CEPEMHED: um livro de matrícula dos anos de 1976 a 1978, um livro ata de resultados finais (1977), um livro de reuniões de pais (1972 a 1975) e matrizes curriculares do Curso Normal dos anos de 1977 a 1982. O Livro de Atas de reuniões (1972-1975) continha vinte atas de reuniões de pais de diferentes turmas, registradas em 48 folhas preenchidas com assinatura dos presentes. Os assuntos registrados se confundiam e misturavam entre horário de entrada e saída dos alunos, uniforme, material didático, caixa escolar, avaliação, entre outros. Além disso, através do CEPEMHED, foi possível contatar duas ex-professoras do IEGRS¹⁰.

Como fonte impressa, utilizamos os periódicos, que estão localizados no Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias, *O Municipal*, *Luta Democrática*, *Folha de Caxias*, *Tópico*, *A Voz do Povo*, *A Noite*, *Solução* e a *Revista Atualidades*. Nos periódicos, selecionamos matérias e notícias sobre o objeto de estudo relacionados à sua criação, inauguração, eventos, sociais e políticos relacionados à História do Município de Duque de Caxias e a trajetória do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Elegemos também notícias referentes ao Município de Duque de Caxias até a década de 1970, a fim de melhor compreender sua história. A partir dos recortes dos jornais, foi possível entender aspectos relacionados ao contexto histórico da criação do Município de Duque de Caxias até os desdobramentos da modernidade, que se anunciam com a Reforma de Georges Eugène Haussmann (1852-1870)¹¹, que agregaram influências na cidade do Rio de Janeiro, por meio

¹⁰ Após contato telefônico, o encontro com a professora Maria Luiza de Souza Andrade ocorreu em 11/01/2023, quando ela nos disponibilizou seu histórico escolar, diploma e fotografias de seu acervo pessoal. O primeiro contato telefônico com a professora Elsa foi em 17/03/2023. Ela digitalizou seus documentos e nos forneceu, por e-mail, fotografias, certificados do Curso Adicional, grades curriculares e diplomas, e enviou, pelos correios, livros de didática da época. Vale ressaltar que a colaboração da professora Elsa permaneceu até o final da pesquisa.

¹¹ Essa Reforma dividiu a capital francesa em bairros e distritos e previu a utilização de redes e sistemas urbanos como: prefeituras, igrejas, escolas, entre outros. Os sistemas colocaram em prática redes técnicas de infraestrutura e implantação de todos os equipamentos necessários que deveriam atingir todas as regiões da cidade. Ele utilizou as leis municipais para controle da edificação, visando a harmonia das fachadas (Tourinho, 2009). Para mais informações, consultar: <https://revistadiscentepghis.wordpress.com/wp->

do engenheiro Pereira Passos e, conseqüentemente, nos Municípios da Baixada Fluminense, em razão das políticas de embelezamento e higienização da cidade carioca e da expulsão da população mais pobre sem acesso à habitação para as encostas dos morros, aumentando o contingente populacional das favelas. Além disso, as páginas dos periódicos pesquisados revelaram questões educacionais, econômicas e políticas do Município em questão. Percebemos também, por meio dos impressos selecionados, o cenário da criação do IEGRS e da implementação da Lei nº 5.692/1971. Sendo assim, o uso dos jornais e das revistas se fez importante na investigação, porque contribuiu para ampliar nosso olhar sobre o local e a importância do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira para a região, onde o objeto de pesquisa está situado. Sobre os periódicos, Barros (2019, p. 183) salienta que:

O fato de ser um ‘meio de comunicação’ interfere na função jornalística de se propor a ser um ‘meio de informação’, e esse aspecto precisa ter uma centralidade na análise dos historiadores. A informação transmitida pelos jornais [...] mescla-se com a elaboração de um discurso, com a comunicação de valores e ideias com os projetos de agir sobre a sociedade com a necessidade de interagir com fatores políticos e econômicos [...]. Tão importante quanto compreender a ‘periodicidade’ e a ‘abrangência’ de assuntos e público leitor que são típicas dos jornais diários, para os objetivos da análise historiográfica, é fundamental compreender ainda que um jornal não é formado por um único texto, mas sim por um conjunto de textos.

Com o intuito de examinar as fontes que fundamentam esta pesquisa, reporteime ao “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989, p. 152), que é o conjunto de princípios e procedimentos contendo a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados, tais como pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas.

A pesquisa sobre as raízes do Paradigma Indiciário¹² conduziu Ginzburg (1989, p. 152) a um *insight*: se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-las”. Além disso, “o que caracteriza esse saber é a capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimental diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152).

ontent/uploads/2009/05/adriana-tourinho-a-influencia-das-reformas-urbanas-parisienses-no-rio-de-janeiro-dos-anos-20.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

¹² Entendemos o paradigma indiciário como uma orientação de pesquisa baseada na investigação dos detalhes, que encaramos como indícios, pistas, sinais ou sintomas. O método indiciário constituiu o uso do indiciarismo como ferramenta de pesquisa. Além disso, compreendemos o paradigma indiciário como um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios (Leandro; Passos, 2021). Para mais informações, consultar: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB>. Acesso em: 12 set. 2024.

De acordo com Ginzburg (1989, p. 151), a investigação baseada em indícios fazia parte do cotidiano dos primeiros grupos humanos, principalmente nas técnicas utilizadas pelos caçadores-coletores do Neolítico:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele apreendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Apreendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barbas. Apreendeu a fazer operações com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. [...] O caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas, uma série coerente de eventos. 'Decifrar' ou 'ler' as pistas são metáforas.

O paradigma indiciário de Ginzburg (1989) nos auxiliou na busca de detalhes, pistas, sinais, indícios que permitissem compreender, a partir da análise das grades curriculares do Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, das Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 e dos Pareceres nº 853/1971, nº 349, de 6 de abril de 1972 e nº 45, de 12 de janeiro de 1972, os possíveis impactos no Curso Normal por meio da implementação da Reforma nº 5.692/1971. Então, nesse contexto, inicia-se um processo fundamental de leis que pudessem trazer mudanças significativas na educação.

Para a análise das imagens, fundamentamo-nos em Paiva (2006, p. 17), que considera a iconografia como uma fonte histórica das mais ricas por trazer as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Segundo o autor, devemos perguntar sobre os silêncios, as ausências, as lacunas os códigos e os vazios, que compõem o conjunto e que nem sempre são detectáveis. Burke (2004, p. 18) contribui ao entender que as imagens são testemunhas mudas e que, por isso, podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria sem nem mesmo ter intenção. A partir das fotografias aliadas a outras fontes que foram encontradas nos acervos do IEGRS e do CEPEMHED, foi possível esclarecer as relações políticas, culturais e sociais do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. As imagens utilizadas no decorrer do texto colaboraram também na interpretação das práticas utilizadas pelos professores do IEGRS.

A legislação educacional da época foi analisada à luz das reflexões de Faria Filho (1998), observando seu alerta sobre a importância de relacionar os dispositivos legais às práticas e relações sociais. Em seu entender, a lei deve ser percebida como linguagem da tradição e dos costumes, além do seu viés retórico que objetiva conquistar legitimidade. Nesse sentido, esta pesquisa coloca em discussão sobre a formação de professores/as primários/as sob a ótica das Escolas Normais públicas no Município de Duque de Caxias, no período que compreende os

anos de 1971 a 1982, tendo como foco apreender a visão educacional contida nas legislações que se materializam no curso de formação de professores do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira.

A dissertação será organizada com a seguinte estrutura: o primeiro capítulo, *Os Institutos de Educação como lugar de formação de professor/a*, tem como finalidade compreender o processo de criação dos Institutos de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Duque de Caxias. No caso de Duque de Caxias, abordaremos a criação do Curso Normal no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e do Colégio Santo Antônio, primeira instituição que ofereceu o Curso Normal no Município.

O segundo capítulo, intitulado *Instituto de Educação Governador Roberto Silveira: Formação de Professores/as na Cidade dos Motores*, objetiva-se apresentar a historiografia do Município de Duque de Caxias e do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Intentamos trazer elementos sobre o contexto histórico e político do Município de Duque de Caxias, abordando as transformações pertinentes para compreendermos o processo de criação e ampliação da escolarização na região. A nossa intenção é ressaltar a história do IEGRS, assim como sua organização administrativa e pedagógica, além de discutir sobre o primeiro curso superior no território caxiense.

No terceiro capítulo, *As reformas e seus impactos no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira*, visamos compreender e analisar as modificações na estrutura do Curso Normal, a partir da Reforma Educacional nº 5.692/1971. Com base nessa análise, buscaremos estabelecer as relações da referida Reforma com o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira.

Para além das vivências pessoais que me motivaram a realizar esta pesquisa, espero que esta dissertação possa contribuir para o debate atual acerca da formação de professores que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, convidamos à leitura desta dissertação em que buscamos apresentar o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira em suas diferentes dimensões. Almejamos que este trabalho sirva de reflexões que apontem novos caminhos para o Curso Normal.

1 OS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR/A

Creio que o acúmulo do conhecimento sempre ocorre assim: por linhas quebradas em vez de contínuas: por meio de falsas largadas, correções, esquecimentos redescobertas; graças a filtros e esquemas que ofuscam e fazem ver ao mesmo tempo. Nesse sentido, o episódio interpretativo que reconstitui com minúcia talvez excessiva pode ser considerado quase banal: não a exceção, mas a regra (Ginzburg, 2007, p. 111).

1.1 Instituto de Educação: um novo projeto para uma nova escola

Na década de 1930, durante o governo Getúlio Vargas, os Institutos de Educação surgiram como uma nova fase na formação de professores/as, sendo concebidos inicialmente no Distrito Federal, em 1932, e em São Paulo, em 1933, nesse caso implementado pelo educador Fernando de Azevedo¹³, ambos sob inspiração do ideal da Escola Nova¹⁴. Portanto,

[...] como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. As duas primeiras iniciativas tiveram inspiração no ideário da Escola Nova. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implementado em 1933, por Fernando de Azevedo em São Paulo (Saviani, 2009, p. 145-146).

¹³ Fernando de Azevedo (1894-1974), nascido em São Gonçalo do Sapucaí (MG), foi um educador e sociólogo influente no Brasil. Ele liderou uma ampla reforma educacional no Rio de Janeiro (1927-1930), focada na inclusão educacional e na articulação dos diversos níveis de ensino. Azevedo também fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e foi um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destacou a educação como prioridade nacional. Ele introduziu as concepções de Émile Durkheim no Brasil, defendendo que a educação deveria integrar os indivíduos à sociedade com foco na disciplina e autonomia. Em seu livro *Princípios de Sociologia* (1935), fez uma explanação crítica das ideias sociológicas e discutiu a luta pela autonomia da sociologia como ciência (HISTEDBR, 2006). Para mais informações, consultar: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/fernando-azevedo>. Acesso em: 10 jul. 2024.

¹⁴ “O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de alguns grandes temas e de alguns nomes mais destacados. A escola pública universal e gratuita ficaria como sua grande bandeira. A educação deveria ser proporcionada para todos, e todos deveriam receber o mesmo tipo de educação. Ela criaria, assim, uma igualdade básica de oportunidades, a partir da qual floresceriam as diferenças baseadas nas qualidades pessoais de cada um. Caberia ao setor público, e não a grupos particulares, realizar esta tarefa; pela sua complexidade e tamanho, como também pelo fato de que não seria o caso de entregá-la ao faccionismo de setores privados. 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 setoriais de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando.” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 1984, p. 53).

O Instituto de Educação “[...] constituiu-se na primeira tentativa de formar professores 'primários' em curso superior no Brasil [...]” (Lopes, 2004, p. 1). Segundo essa autora, foi nesse contexto que a preocupação em integrar as teorias pedagógicas com a prática começou a ganhar contornos mais claros. Para isso, foi necessária a implantação de reformas educacionais na década de 1930.

De acordo com Roque e Carbello (2019, p. 2-3), em 1932, Anísio Teixeira liderou a reforma educacional no Rio de Janeiro, o Distrito Federal na época, inspirado em um movimento renovador que visava a criação de escolas que permitissem ter como base a formação de novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. A constituição das Escolas de Professores do Instituto de Educação, chamada Escola Normal, seria um exemplo prático de um modelo ideal formulado por Anísio Teixeira. Os autores ainda afirmam que Teixeira buscava estruturar e organizar propostas de um novo ensino para as grandes massas do país:

[...] com um curso de formação de professores é importante termos o conhecimento deste período que propôs transformar o ensino em nosso país, tendo o destaque a presença de intelectuais importantes que estudaram para propor um ensino democrático em todos os espaços e etapas assim o olhar para a Escola de Professores especialmente nos aspectos curriculares, na década de 1930, quando a formação de professor primário procura aliar a formação científica e técnica, importando em uma visão cuidadosa do ensino na qual se aprende e se pratica. A formação dos professores na capital no período passava pelo estudo das instituições escolares, em razão da relevância histórica no desenvolvimento dessa formação e da profissionalização docente, das políticas para formação do professor do ensino fundamental (Roque; Carbello, 2019, p. 3).

Uma das reformas educacionais implementadas na década de 1930 foi a da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), empreendimento educacional que ganhou força e destaque por se aproximar das ideias da Escola Nova e, assim, propor um outro formato para o sistema educacional brasileiro. Naquele momento, a capital federal começava a ganhar outro contorno, tanto das paisagens que foram se modificando com a derrubada de morros, o calçamento de ruas e novas construções, quanto com o que, na época, era considerado moderno: a utilização de bondes elétricos, os relógios nas ruas, entre outros (Silva, 2004). As obras não só estavam ligadas aos ideais políticos de melhorias para a população, mas também a uma reconfiguração de todo o cenário que compunha a cidade, incluindo seus habitantes que tinham suas rotinas modificadas. Portanto, pensava-se na escola como elemento importante para alcançar essa reconfiguração social. Ensinar novos comportamentos para as crianças era uma forma de chegar às suas casas e, conseqüentemente, aos mais velhos que também deveriam reformular seus hábitos (Silva, 2011).

Segundo Camara (2004), Fernando de Azevedo acreditava no poder da educação como potência para alcançar os elementos desejados: progresso e civilização. Ainda de acordo com a autora, para o educador, “educar significava não só assegurar os interesses do país, mas também criar a identidade do povo em consonância com o conhecimento de suas necessidades e tradições nacionais” (Camara, 2004, p. 161). E continua afirmando que, para ele, a “reconstrução social e nacional do país não poderia ser realizada senão por uma educação sólida capaz de dar às novas gerações a consciência do seu destino e prepará-las para viver num ambiente de compreensão e solidariedade” (Camara, 2004, p. 161).

O que foi possível perceber a partir das leituras, foi que a Reforma da Instrução Pública do Distrito de Federal (1927-1930) divulgou a modernidade pela escola a partir de um olhar que se teria perante a população carioca. A escola não estaria mais focada apenas na centralidade do professor e obediência dos alunos, além de objetivar formar um cidadão capaz de envolver-se ativamente no cotidiano da sociedade e naquele momento das propostas escolares. Dessa forma, a escola deveria assumir o papel de formadora, ou melhor, de reformuladora dos cidadãos que viviam na cidade do Rio de Janeiro, permitindo-lhes usufruir dos novos “benefícios” que, ao mesmo tempo, estavam em construção.

Segundo Camara (2003 p. 32), “No contexto das décadas de 1920 e 1930 diferentes projetos intervencionistas da sociedade foram concebidos e implementados, objetivando sanar os problemas e instituir as bases para a construção de um novo país, de um novo homem [...]”. No conjunto das reformas organizadas no Distrito Federal, o educador Anísio Teixeira¹⁵, então Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), transformou a Escola Normal do Distrito Federal no Instituto de Educação por meio do Decreto-Lei nº 3.810, de 19 de março de 1932. Lima (2017, p. 63) afirma que o Decreto foi uma “Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário”, assinado pelo novo Diretor Geral de Instrução Pública, Anísio Teixeira, e tratava do caráter específico da formação de professores, dos novos métodos e da nova organização do curso.

¹⁵ Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu em Caitité (BA), formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922, após estudar em colégios jesuítas na Bahia. Depois de exercer por pouco tempo a Inspeção Geral de ensino na capital do país, retornou a seu estado em 1923 a fim de seguir a carreira eclesiástica. Entretanto, a viagem aos Estados Unidos, o estudo na Universidade de Colúmbia e a oposição da família o fizeram desistir desse projeto. Presidente da Associação Brasileira de Educação e um dos líderes do movimento pela renovação do sistema educacional do país, Anísio Teixeira foi signatário em 1932 do manifesto intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, redigido por Fernando Azevedo e conhecido como “Manifesto dos pioneiros da educação nova” (Coutinho, c2009). Para mais informações, consultar: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/anisio-espino-la-teixeira>. Acesso em: 10 jul. 2024.

De acordo com Lopes (2006, p. 55), a atuação de Anísio Teixeira diante da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935) “representou uma tentativa de viabilizar seu projeto educacional – um sistema autônomo, público e integral de ensino – que abarcasse desde a escola primária até a universidade”. Para Lima (2017, p. 63), tal projeto visava à preparação de uma nova geração de professores que se adaptassem a uma nova pedagogia, mais sintonizada com as transformações vividas pela sociedade brasileira.

Desde então, o Instituto de Educação procurou organizar a Escola Normal contemplando a cultura geral e a cultura profissional, incorporando as exigências da pedagogia nova, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico e consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente.

O Instituto de Educação abrangeria todos os graus de ensino: Pré-escola, Escola Primária, Escola Secundária e Escola de Professores. Essa escola era oferecida num curso de nível superior, formando professores de nível primário (em dois anos) e secundário (em três anos), sendo criada com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar o profissional do magistério do Distrito Federal.

De acordo com Santos (2018, p. 22), “o Instituto foi fruto de um movimento de renovação do ensino que ficou conhecido como Escola Nova”. Esse movimento publicou, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁶, que defendia, entre outras coisas, o ensino laico, gratuito e a formação de professores em nível superior. O mineiro Fernando de Azevedo foi escolhido como diretor da instrução pública do Distrito Federal em 17 de janeiro de 1927, permanecendo no cargo até outubro de 1930. É dele o projeto de 1927 que prevê a construção de um prédio próprio para a Escola Normal do Distrito Federal, por entender que era necessário providenciar instalações condignas à instituição destinada à formação propedêutica e profissional dos professores. Ele assim apresentou à imprensa o projeto de construção:

O edifício será, só por si, um forte, luminosa lição de higiene e de civismo. As suas linhas esculturais, brasileiras, digamos assim, ensinam o gosto das nossas coisas, a inteligência e o bem querer do país, pelo cultivo das nossas tradições mais belas e

¹⁶ “Concebido por educadores identificados com o pensamento escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros mais do que síntese das ideias de uma geração de educadores buscou constituir-se como ‘diretrizes fundamentais para uma política educacional moderna adequada às necessidades e aspirações do Brasil’, uma vez que” as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação’. Com este intuito os pioneiros apresentaram as bases de um projeto que visava consolidar suas posições no âmago do Estado e enredar na sociedade um cenário promissor do que seria preciso para a reconstrução educacional do país.” (Camara, 2003, p. 30). O Manifesto dos Pioneiros da Educação assinado por vinte e seis signatários trouxe como marca fundante a intenção de se definir as bases e os princípios orientadores do projeto nacional de educação a partir da perspectiva escolanovista assumida pelo” grupo” dos pioneiros (Camara, 2003, p. 33).

significativas. As salas amplas, harmoniosas, lavadas de luz, incutem, de par com a ideia de limpeza, a de alegria tropical e sadia força de nossa natureza. Essas impressões, persistentes dominam o interior, onde as evocações da nossa natureza, dos nossos costumes e dos nossos fatos cívicos constituirão uma constante sugestão de nacionalidade (Azevedo, 1929, p. 82).

Segundo Santos (2018, p. 29), o novo prédio foi estruturado para organizar o espaço de preparação para o magistério num ambiente educativo. Em estilo tradicional brasileiro, sua arquitetura conferia expressão material à política de educação dirigida por Fernando de Azevedo. Foi construído na Rua Mariz e Barros, nº 273, no então tradicional bairro da Tijuca. A mudança para o novo prédio se deu em 1932.

Nesse contexto, circulava a notícia de que as tropas gaúchas que rumavam em direção ao Rio de Janeiro ocupariam o prédio público na Tijuca, que estava vazio e não tinha sido inaugurado ainda (Lopes, 2013). Sendo assim, a mudança para a nova localização foi feita às pressas no dia 19 de março de 1932, ilustrando o início polêmico da relação entre o recém-inaugurado Instituto de Educação e o governo do Presidente Getúlio Vargas.

Figura 1 – Aspecto externo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro



Fonte: Arquivo Lourenço Filho CPDOC/FGV (1930).

O educador Fernando de Azevedo também foi o redator e primeiro signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, colocando-se em uma posição de destaque no cenário de reformas educacionais do período. A questão foi que Azevedo tinha sido indicado

para o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo de Washington Luís, justamente o governo deposto por Getúlio Vargas em 1930. Por isso, “Azevedo [...] fora afastado de suas funções no Rio de Janeiro com o desencadear do movimento revolucionário pelas ligações que possuía com o governo deposto” (Lopes, 2004, p. 9).

Fernando de Azevedo não inaugurou o edifício que fez construir. Os acontecimentos de 1930 causaram o fim da sua administração na Direção Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. O novo prédio foi ocupado sem solenidade e às pressas para evitar aquartelamento das tropas vindas do sul. O depoimento da normalista Marília Marques da Costa afirma:

O prédio novo já estava pronto em 1930, ano em que iniciei meus estudos. A diretoria foi avisada que os soldados vinham do Rio Grande do Sul e se instalariam em qualquer prédio público que estivesse vazio. E o Instituto era um prédio público que ainda não tinha sido inaugurado. O secretário Antônio Vitor passou dias e noites lá. Primeiro levaram o material dos arquivos, depois cadeiras e mesas. Todo mundo ajudava e foi feita a mudança em menos de uma semana (Costa *apud* Lopes, 2006, p. 66-67).

Em seu lugar, ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública o baiano Anísio Teixeira, que também viria a ser um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros*. Mesmo fora do cargo, Azevedo demonstra preocupação com quem iria assumir a direção da Escola Normal (Lopes, 2006, p. 9), evidenciando a ligação dos dois nomes na construção do curso de formação de professores no Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que o Decreto nº 3.810/1932 também regulou a formação de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal. Conforme a exposição de motivos que antecedeu o Decreto, a qualidade da formação de professores era prioridade, “[...] nenhuma reforma, nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem confiar a escola” (Teixeira, 1932, p. 110). A partir desse decreto, o curso normal é elevado ao nível superior. Tal modificação indica os objetivos de Anísio Teixeira de dar caráter profissional à formação docente. Segundo Sonia Lopes (2007, p. 98), “De posse de uma cultura média razoável, o candidato ao magistério encontraria na Escola de professores uma cultura especializada que lhe daria subsídios para abraçar o magistério da escola primária”. Assim, essa autora enfatiza a necessidade da relação teoria-prática na formação do professor primário e a importância de não descuidar dos objetivos daquela formação, buscando desenvolver nesses profissionais uma atitude científica de experimentação e ensaio em relação a ideias e teorias, bem como de respeito em relação aos fatos comprovados.

Para dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal, o prefeito Pedro Ernesto (de 30/09/1931 a 02/10/1934 e de 07/04/1935 a 04/04/1936) convidou Manuel Bergström Lourenço Filho¹⁷, professor primário e das escolas normais de Piracicaba e de São Paulo, Diretor de Instrução do Ceará, de 1922 a 1924, e de São Paulo, de 1930 a 1931, e chefiou o Gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, onde se encarregou do projeto de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Possuía, portanto, uma extensa experiência na educação, da qual a formação do magistério era parte importante. Sobre sua atuação na direção do Instituto:

Na condição de diretor geral, coube a Lourenço Filho “organizar” o Instituto de Educação, empenhando-se em erigir a memória da instituição e do movimento renovador, com a publicação do periódico Arquivos do Instituto de Educação, anuário que tinha por objetivo dar visibilidade às experiências e pesquisas desenvolvidas na escola-laboratório, muitas das quais sob sua orientação. Além disso, imbuíu-se da responsabilidade de dar sobrevida ao projeto renovador no instituto [...] (Lopes, 2007, p. 187).

De acordo com Lopes (2007, p. 187), Lourenço Filho era crítico à Reforma de Fernando de Azevedo, que instituiu um curso complementar de dois anos após o primário e um curso normal de cinco anos, nos quais os três primeiros possuíam caráter propedêutico e os dois últimos, caráter profissional. Na gestão de Anísio Teixeira, o Instituto de Educação incorporou a Escola Secundária, a Escola de Professores e a Escola de Aplicação em um único estabelecimento. Os candidatos à Escola de Professores deveriam se preparar na Escola Secundária. Foi criado o regime de cursos paralelos e graduados, com um currículo de, no mínimo, oito anos dos quais cinco anos de ciclo fundamental, mais um 6º ano na Escola Secundária e dois anos na Escola de Professores. É necessário ressaltar que o Instituto só permitia o ingresso na Escola de Professores para aqueles que haviam cursado a Escola Secundária no Instituto.

A estrutura curricular do curso de formação de professores era caracterizada por disciplinas agrupadas em seções de ensino, conforme o Quadro 1 a seguir:

¹⁷ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923, foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (HISTEDBR, 2006). Para mais informações, consultar: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/manuel-lourenco-filho>. Acesso em: 17 jan. 2023.

Quadro 1 – Seções de Ensino do curso de formação de professores

Seções de Ensino
Biologia Educacional e Higiene
Educação
Matérias de Ensino
Desenho e Artes
Música
Educação Física
Recreação e Jogos
Prática de Ensino

Fonte: Arquivo do Instituto de Educação (1934).

O ano letivo era dividido por trimestres e, em todo o primeiro ano, cursava-se Biologia Educacional, Psicologia Educacional e Sociologia Educacional, sendo que as duas últimas disciplinas integravam a seção de Educação. As disciplinas de História da Educação, Artes, Música e Educação Física eram ministradas em todo o curso. Ainda no 1º ano, uma disciplina denominada Introdução ao Ensino era ministrada, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas, nas quais se destacavam as funções da escola e as competências do professor. O 2º ano era dedicado à prática de Ensino desenvolvida em três fases: observação, participação e direção de classe.

Foram inseridos no currículo da Escola de professores os cursos das matérias que tratavam, na prática, de uma adaptação dos “conhecimentos vistos sob o ponto de vista do ensino”, peculiar ao Teachers College¹⁸ norte-americano e que não se confundia com didática ou metodologia. Estudava-se individualmente e com professores especializados: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências e Estudos Sociais. Esses cursos eram assim caracterizados por Anísio Teixeira (1934, p. 7):

As matérias nas escolas normais não devem ser ensinadas com caráter do ensino do nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinadas do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças da escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-las, dos métodos especiais de organizá-las, dosá-las e distribuí-las para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e de sua função na educação da infância.

¹⁸ Localizado em Nova York, o Teachers College, da Universidade de Columbia, é a maior e mais antiga escola de pós-graduação em Educação dos Estados Unidos. Foi fundado em 1887 para funcionar como um centro de treinamento para professores, mas, com o passar dos anos, teve sua missão ampliada. Hoje oferece mais de 100 programas de estudos que abrangem desde a educação musical até a educação em enfermagem, passando por políticas públicas, filosofia e sociologia. Mais informações em: <https://www.estudarfora.org.br/teachers-college-columbia-university>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Em 1934, a seção educação é dividida, sendo uma das seções chefiada por Anísio Teixeira, responsável pelos cursos de História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar. A outra seção estava incumbida dos cursos de Psicologia e Sociologia Educacional, e seu professor-chefe era Lourenço Filho, que contava com os seguintes professores: Carlos Delgado de Carvalho e Celso Otavio do Prado Kelly.

Segundo Lopes (2007, p. 188), a primeira turma do Instituto se formou em dezembro de 1934, e Lourenço Filho expressava em seu discurso a importância do acontecimento para a educação do país:

Sois os primeiros a receber, em terras do Brasil, depois de estudos em nível universitário, o certificado de habilitação para o magistério elementar. Este é um dia memorável para a educação do país. [...] O que caracteriza a reorganização do aparelhamento realizado na administração de Pedro Ernesto é uma visão de conjunto tão orgânica que ligará indissolavelmente o nome desse preclaro administrador e do Sr. Anísio Teixeira à história da educação no Brasil. [...] A obra destes três anos em prol da educação popular será julgada como merece, como um dos acontecimentos sociais mais empolgantes que a Revolução veio permitir, para a felicidade do Brasil. (CPDOC/FGV. LF pi 34/35. 00.00/1 *apud* Lopes, 2007, p. 188).

A Constituição de 1934 dá ao Rio de Janeiro autonomia política¹⁹ e Anísio Teixeira começa a implantar seu plano mais corajoso, a Universidade do Distrito Federal (UDF). Era um momento conturbado na política. Gustavo Capanema²⁰ assume o Ministério da Educação e Saúde Pública nesse mesmo ano, e pertencia ao grupo dos católicos conservadores, que faziam oposição aos renovadores, grupo de Anísio. Getúlio Vargas autoriza e a UDF é criada por meio do Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935 (Lourenço Filho, 1937).

O Instituto de Educação foi incorporado à UDF e a Reitoria se instala em seu prédio. Uma parte dos funcionários e do corpo docente passou a servir à UDF, sendo Afrânio Peixoto nomeado reitor. Com isso, o Instituto de Educação passou a prover a formação do magistério em nível superior. No contexto da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores,

¹⁹ A Constituição manteve o Distrito Federal, cuja sede na época era a cidade do Rio de Janeiro, capital da República, administrada por um prefeito (Pedro Ernesto). Em suas disposições transitórias, a Constituição de 1934 preferiu a transferência da capital da União para a região central do Brasil, em localidade a ser definida por uma comissão que seria nomeada pelo Presidente da República. Após a transferência da capital, o novo Distrito Federal seria transformado em Estado (Carvalho, 2019). Para mais informações, consultar: <https://raquelcarvalho.com.br/2019/02/26/autonomia-politica-dos-entes-federados>. Acesso em: 12 set. 2024.

²⁰ Gustavo Capanema (1900-1985), natural de Pitangui (MG), iniciou sua vida pública como vereador e formou-se em Direito em 1924. Além de advogar, foi professor de Psicologia Infantil e Ciências Naturais. Em 1934, assumiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, permanecendo até 1945. Durante seu mandato, cercou-se de intelectuais como Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade. Em 1937, apresentou ao Congresso o Plano Nacional de Educação e, em 1942, iniciou as reformas educacionais do ensino primário, secundário e técnico, conhecidas como “leis orgânicas do ensino”, que se estendem até 1946 (Fávero; Britto, 2002).

denominada Escola de Educação, era responsável pela parte pedagógica da formação dos/as professores/as da universidade. Além disso, constituiu-se na primeira experiência de formação superior para os/as professores/as primários/as no Brasil, além de oferecer formação a orientadores/as e administradores/as escolares.

Anísio defendia as Escolas de Educação como espaços privilegiados para a formação profissional do(a) professor(a) de todos os níveis de ensino e a integração entre a pesquisa e a prática como elemento central. Dessa maneira, essa escola deveria, antes de tudo, levantar as necessidades de educação por parte da sociedade, bem como os problemas nela existentes. A partir daí, seria responsável por elaborar formas eficazes de como ensinar, sua principal razão de ser. O Instituto de Educação, para Anísio, por meio de sua Escola de Professores, posteriormente transformada em Escola de Educação, foi a primeira experiência desse tipo de formação profissional para a docência, que, embora breve, teria deixado marcas e possibilidades para a construção de um modelo de formação docente em nível superior (Lopes, 2006, p. 186).

A junção da Escola de Professores à UDF, como Escolas de Educação, fazia do Instituto o *locus* por excelência da formação docente de todos os níveis. Isso concretizava o ideal de um professor formado em espaço próprio, preocupado com o aspecto prático e pedagógico de sua trajetória, além dos conhecimentos de sua especialidade. Buscava-se também um “saber unificado” (Teixeira, 1934, p. 245) que levasse em conta a complexidade da atividade docente e a conseqüente multiplicidade de saberes necessários para a sua execução. Conforme defendido no Manifesto de 1932, a universidade deveria assumir papel central na formação dos(as) professores(as), buscando sua unificação (Lopes, 2006, p. 186).

A criação da UDF gerou conflitos entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho, principalmente na relação do Instituto com a nova universidade e os projetos pedagógicos envolvendo as duas instituições (Lopes, 2006). Azevedo estaria propenso a ir ao Rio de Janeiro para mediar o conflito, em defesa da amizade entre os dois, do projeto educacional em prática no Instituto de Educação e da unidade do grupo dos pioneiros da Educação Nova. Essa unidade se baseava nos princípios básicos do manifesto, como a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, além de liberdade de cátedra para os professores. No entanto, essa liberdade resultava em uma diversidade ideológica na UDF, o que não agradava ao governo federal.

Segundo Santos (2018, p. 25), o auge do conflito entre os defensores da Educação Nova e o governo federal foi devido às conseqüências da Intentona Comunista de 1935. O Decreto nº 457, de 26 de novembro de 1935, instaurou o estado de sítio em todo o país pelo prazo de 30 dias. Logo, a revolta comunista abriu as portas para o governo de Vargas perseguir todos

aqueles supostamente contrários ao seu regime, e os escolanovistas foram algumas dessas vítimas.

Anísio Teixeira foi detido em 1º de dezembro de 1935 em virtude dos movimentos armados, que, a partir da Lei de Segurança Nacional, concederam às autoridades o poder de perseguir e deter cidadãos que demonstrassem qualquer incompatibilidade com o regime autoritário da época. Por isso, “pediria demissão da Secretaria de Educação, sob a justificativa de que sua permanência no cargo constituía ‘embaraço político’ para o governo de Pedro Ernesto” (Lopes, 2006, p. 10).

Teixeira, naquele momento, estava completamente fora das decisões sobre a educação no Brasil, e o ataque ao projeto da Educação Nova era apenas o começo. O Decreto nº 156, de 30 de dezembro de 1936, acabou com a necessidade de curso superior para a formação de mestres da escola primária, fato que atinge diretamente a Escola de Educação do Instituto.

Lourenço Filho, diretor do Instituto, também sofreu acusações de ser comunista por parte da imprensa (Lopes, 2006), mas o diálogo aberto entre ele e o governo lhe possibilitou uma transição mais pacífica. O ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, reconhecendo a importância de Lourenço Filho no projeto com o Instituto de Educação e a UDF, tinha anteriormente feito um convite ao diretor para deixar o Instituto e assumir a direção do Departamento Nacional de Educação, o qual foi negado (Lopes, 2006, p. 10).

O Instituto de Educação se transformou em Escola Secundária, Primária e Jardim de Infância em 1938. A UDF foi extinta no ano seguinte, quando aconteceu a transferência dos cursos dessa universidade para a Faculdade Nacional de Filosofia, mas a formação de professores primários passou a ser ofertada, a partir de então, apenas em nível secundário.

Olhar para a História e, em especial, para o ideário que marcam a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)²¹, interessa de forma especial a este estudo. Isso se deve, em parte, porque a estrutura e o ideário que deram forma ao Instituto parecem, de certa maneira e guardadas as devidas proporções, conectar-se às propostas que, anos depois, na década de 1960, embasaram a criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira.

²¹ O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), forma professores e profissionais há 142 anos. Fundada como Escola Normal da Corte em 1880, a instituição passou por várias sedes até ser transferida para seu prédio atual na Rua Mariz e Barros em 1930, durante a gestão de Fernando de Azevedo. Em 1946, tornou-se Instituto de Educação e, em 1997, recebeu o nome atual, com base na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996). Anísio Teixeira, Diretor da Instrução Pública em 1931, foi um importante defensor da educação pública, gratuita e laica, deixando como legado obras como *Educação não é privilégio* e *Educação para a democracia* (Marques *et al.*, 2022). Para mais informações, consultar: <https://riomemorias.com.br/memoria/instituto-superior-de-educacao-do-rio-de-janeiro-iserj/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

1.1.1 A formação de professores em nível médio: a busca por um ideal democrático

No dia 10 de novembro de 1937, foi instaurado o Estado Novo no Brasil, período ditatorial do governo Vargas, que determinou o fechamento do Congresso Nacional e outorgou uma nova Constituição, em 1937, dando plenos poderes ao Executivo. Em dezembro do mesmo ano, Lourenço Filho deixou a liderança do Instituto, indo “para o Departamento Nacional de Educação e depois para o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, onde permaneceu até o final da ditadura Vargas” (Lopes, 2004, p. 14). Em seguida, ele foi substituído interinamente pelo professor Basílio de Magalhães²².

Em 1938, Capanema recomenda ao presidente da República a extinção da UDF. Segundo Fávero (2008, p. 176),

A literatura, sobretudo a oficial, fala na incorporação dos cursos da UDF pela Universidade do Brasil. Na verdade, a UDF foi extinta e seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro Gustavo Capanema.

O Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, transferiu para a Universidade do Brasil todos os estabelecimentos de ensino que compunham a UDF, excluídos o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como os cursos de formação de professores primários, de orientadores de ensino primário, de administradores e de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação. Em outras palavras, a Faculdade de Filosofia e Letras, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Economia e Política (ex-Escola de Economia e Direito) e alguns cursos da Faculdade de Educação – todos da UDF – foram absorvidos pela Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, que se organizaria, finalmente, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, ou seja, quase três meses depois da extinção da UDF, acabando, assim, com a expressão máxima dos ideais escolanovistas de Anísio Teixeira, seu principal idealizador. A UDF, pela sua diversidade ideológica, ia de encontro às diretrizes do novo governo.

²² Basílio de Magalhães (1874-1957), natural de Barroso (MG), destacou-se como professor, advogado e político. Iniciou seus estudos em São João del Rei, onde teve contato com ideias republicanas. Em 1892, migrou para Campinas (SP), onde lecionou História do Brasil. Foi vereador, deputado federal e atuou como professor no Instituto de Educação, Colégio Pedro II e Escola Nacional de Belas Artes. Dirigiu a Biblioteca Nacional e foi patrono de cadeiras no Instituto Histórico e Geográfico e na Academia de Letras de São João del Rei (Souza, c2009). Para mais informações, consultar: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MAGALH%C3%83ES,%20Bas%C3%ADlio%20de.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2024.

De acordo com Lopes (2009, p. 599), “várias estratégias foram desenvolvidas pelo poder instituído durante o período autoritário para apagar a participação dos educadores comprometidos com o ‘movimento da educação nova’ no Instituto de Educação”. O Instituto de Educação voltou a formar professores primários em nível secundário novamente. Os professores para nível secundário (incluindo para o curso normal) seriam formados pela Faculdade Nacional de Filosofia, pertencente à Universidade do Brasil (Lima, 2017).

A partir de 1939, o Instituto passou a ser dirigido por um militar, o Coronel Arthur Rodrigues Tito²³. Até 1942, não houve mudanças drásticas relacionadas ao ensino normal na capital federal. A partir do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abril de 1942, que instituiu Lei orgânica do ensino secundário, a reforma realizada pelo ministro Capanema modificou completamente o ensino secundário no Brasil, o que também afetou o ensino normal.

As reformas propostas na década de 1940 descaracterizariam aquilo que inicialmente motivou a criação de um Instituto de Educação no Distrito Federal. O Decreto-Lei nº 4.244/1942, ou Lei Orgânica do ensino secundário, reforma realizada pelo ministro Capanema, modificou o ensino secundário no Brasil. Em 1943, por influência da lei orgânica do ano anterior, o prefeito Henrique Dodsworth (1937-1945) organizou o Instituto de Educação no Decreto nº 7.941, de 25 de março de 1943, sob orientação do Ministro Gustavo Capanema (Lopes, 2009). A partir da Reforma Capanema, o curso normal perderia o caráter profissional almejado por Anísio Teixeira e se tornaria mais enciclopédico e conteudista.

É nesse contexto que chegamos ao Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que estabelecia a Lei Orgânica do Ensino Normal, afetando a identidade do Instituto de Educação, visto que o curso ofertado não mais teria o caráter profissional instituído pela reforma de 1932, assumindo uma formação mais enciclopédica. O Decreto-Lei pretendia dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional, estabelecendo princípios e normas relativos a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. De acordo com Castro (2005, p. 153), a Lei Orgânica do Ensino Normal:

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

²³ Foi nomeado por Pio Borges, seu colega de classe na Escola Militar, para o posto de diretor do Instituto de Educação, que ocupou durante o mandato deste entre 1939 e 1942. Foi também Diretor do Departamento de Educação Primária, levando a cabo diversas reformas nos primários municipais cariocas. Em função destes encargos, foi por três vezes designado para responder pelo expediente desta secretária em 1941 e 1951 (Mathias, c2024). Para mais informações, consultar: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/tito-artur-rodrigues>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A partir do Decreto nº 8.530/1946, é traçada a organização da ideia das Escolas Normais de formação, prevendo como objetivos do ensino normal:

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino de segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1- Prover a formação pessoal docente necessária às escolas primárias. 2- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Brasil, 1946).

Segundo Saviani (2005), o Curso Normal ficou dividido em dois ciclos, equiparando-se aos cursos secundários:

[...] o primeiro ciclo, com duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo com duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (Saviani 2005, p. 18).

Para compreendermos essa organização, é fundamental lembrar que, naquela época, o curso ginásial e colegial, juntos, compunham o ensino secundário, sendo que o primeiro ciclo, ou ciclo ginásial, corresponderia, na atual organização da Educação Básica, ao ciclo denominado Ensino Fundamental dois (6º ao 9º ano). Assim, os regentes do ensino primário, que eram uma espécie de auxiliar de professor, seriam formados nesta etapa, em escolas normais regionais. Sendo descrita a estrutura da modalidade a seguir:

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira Série: 1- Português 2- Matemática 3- Geografia Geral 4- Ciências Naturais 5- Desenho e caligrafia 6- Canto-orfeônico 7- Trabalhos Manuais e economia doméstica 8- Educação Física. Segunda Série: 1- Português 2- Matemática 3- Geografia Geral 4- Ciências Naturais 5- Desenho e caligrafia 6- Canto-orfeônico 7- Trabalhos Manuais e atividade econômica da região 8- Educação Física. Terceira Série 1- Português 2- Matemática 3- História Geral 4- Noções de anatomia e fisiologia humanas 5- Desenho 6- Canto- orfeônico 7- Trabalhos Manuais e atividade econômica da região 8- Educação Física, recreação e jogos. Quarta Série: 1- Português 2- História do Brasil 3- Noções de Higiene 4- Psicologia e Pedagogia 5- Didática 6- Desenho 7- Canto orfeônico 8- Educação Física, recreação e jogos (Brasil, 1946).

Já os professores do ensino primário, com *status* mais elevado, precisavam cursar o 2º ciclo do Ensino Secundário, ou ciclo colegial, com duração de três anos, e que corresponderia, na atual organização da Educação Básica, ao Ensino Médio (1º ao 3º ano), que era realizado pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. Os Institutos de Educação também ofertavam cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em

administração escolar. Nota-se que o anteprojeto da Lei Orgânica trouxe uma clara distinção entre os dois cursos: sendo um propedêutico e um técnico-pedagógico, o que nos faz pensar que a intenção era permanecer na legislação a dualidade do nosso sistema educacional.

O curso de formação de professores(as), elaborado no período de três séries anuais, oferecia as seguintes disciplinas:

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira Série: 1- Português 2- Matemática 3- Física e Química 4- Anatomia e fisiologia humanas 5- Música e canto, 6- Desenho e artes aplicadas 7- Educação Física, recreação e jogos. Segunda Série 1- Biologia Educacional 2- Psicologia Educacional 3- Higiene e educação sanitária 4- Metodologia do ensino primário 5- Desenho e artes aplicadas 6- Música e canto 7- Educação Física, recreação e jogos. Terceira Série: 1- Psicologia Educacional 2- Sociologia Educacional 3- História e Filosofia da Educação 4- Higiene e Puericultura 5- Metodologia do ensino primário 6- Desenhos e Artes aplicadas 7- Música e Canto 8- Práticas de ensino 9- Educação Física, Recreação e 3ª série 1- Psicologia Educacional 2- Sociologia Educacional 3- História e Filosofia da Educação 4- Higiene e Puericultura 5- Metodologia do Ensino Primário 6- Desenho e Artes Aplicadas 7- Música e Canto 8- Prática de Ensino 9- Educação Física, Recreação e jogos (Brasil, 1946).

Percebe-se que, já na primeira série do curso de formação de professores, os alunos que nele ingressavam teriam aulas de Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e a Educação Física. Em virtude da dualidade estrutural do ensino – e considerado que a edição das Leis Orgânicas do Ensino fez com que fosse acentuada a separação entre formação geral e a formação para o trabalho –, vale ressaltar o fato de que disciplinas como Matemática, Física e Química foram oferecidas aos estudantes do curso de formação de professores juntamente com disciplinas como Música e Canto, História e Filosofia da Educação, entre outras.

Com relação à dualidade de cursos, na “Exposição de Motivo” do Decreto-Lei nº 8.530/1946, foi possível constatar importante comentário, conforme segue:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudos, e habilitará regentes do ensino primário; o outro corresponde ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará mestres primários. O projeto adota essa estrutura, que é de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigente no país, como até agora tem acontecido (Brasil, 1946 *apud* Lourenço Filho, 1953, p. 68-69).

É interessante perceber a preocupação governamental em que futuros docentes, na então chamada terceira série do curso de formação de professores primários, tivessem acesso a disciplinas como Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação. Quanto à formação em administração, possibilitada pela proposta das Escolas Normais, tinha como organização:

Art. 10 Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar pré-primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; didática especial de música e canto.

Art. 11 Os cursos de administradores escolares do grau primário visarão habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares (Brasil, 1946).

Lopes (2009) aponta que a quantidade cada vez maior de disciplinas a serem estudadas pelos alunos causaram a pulverização e superficialidade do curso. Sendo assim, o Instituto de Educação continuava a se diferenciar das demais escolas normais por constituir-se num complexo educativo, mas voltado a se aproximar delas no que tange às características do curso oferecido nessa modalidade de ensino; mantinha-se a forma, mas alterava-se significativamente o conteúdo da proposta inicial. É fundamental observar que o Decreto-Lei nº 8.530/1946 representava um avanço, em termos de política educacional implementada pelo governo federal, conforme apontado por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 193): “Com a Reforma Capanema, pela primeira vez, o primário recebe atenção do governo federal [...]. Essa atenção, bem como a dedicada ao Normal contribuiu para a diminuição das taxas de analfabetismo; diminuição esta acontecida a partir de 1947”.

Constata-se ainda que não apenas o Curso de Ensino Normal do primeiro ciclo era a preocupação governamental, mas também o de segundo ciclo. Era facultada aos estados a outorga de mandato tanto para as instituições da rede municipal de ensino quanto para as da rede privada. Isso se deveu justamente para atender à demanda de qualificação da população, cujos cursos seriam oficialmente reconhecidos, desde que atendessem a algumas exigências previstas na legislação. Segundo Saviani (2009, p. 147):

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

A análise do artigo 42 do Decreto-Lei nº 8.530/1946 deixa evidente que as instituições de ensino que desejassem outorga de mandato de ensino normal deveriam possuir um prédio e

instalações didáticas adequadas; organizar o ensino nos termos daquele Decreto-Lei; um “corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica” (Brasil, 1946).

O artigo 55 do Decreto-Lei em estudo, por sua vez, estabelecia que, desde que, atendidas “[...] a diferenciação do nível de formação e as normas que disciplinarem a investidura e a carreira do magistério, em cada unidade federada, os diplomas de professor primário expedidos na conformidade do presente Decreto-Lei, terão validade em todo território nacional” (Brasil, 1946). Tal entendimento do mencionado artigo confirma que, de fato, a preocupação em formar professores qualificados em nível nacional fazia com que, independentemente do estado em que os professores se formassem no curso normal, poderiam lecionar em qualquer outro estado, a fim de atender às necessidades de professores do ensino primário.

O artigo 5º do Decreto-Lei em estudo dispunha que “[...] os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal” (Brasil, 1946) e “[...] para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem do professor primários” (Brasil, 1946), o que vai ao encontro do disposto no artigo 4º do mesmo decreto. Além disso, em seu parágrafo único, constava a respeito da concessão das bolsas aos discentes, o que estava condicionado ao “[...] compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos” (Brasil, 1946).

A alínea *f* do artigo 42 do Decreto-Lei nº 8.530/1946, por sua vez, determinava a necessidade da existência de uma escola primária anexa ao local do curso normal, para a demonstração e a prática de ensino, indo ao encontro da ideia de que os conhecimentos a serem ministrados aos professores primários não ficassem limitados à teoria. Concomitantemente ao aprendizado dos conhecimentos necessários aos estudantes do curso normal, deveria ser oportunizado a eles colocarem em prática tais conhecimentos ao longo do curso. Em relação ao rigor no processo de formação de professores do ensino primário, ficam evidentes, diante da redação do artigo 20, do Decreto-Lei nº 8.530/1946, diversas exigências, conforme segue:

Art. 2º. Para a admissão ao curso de qualquer dos ciclos de ensino normal, serão exigidos do candidato as seguintes condições:

- a) qualidade de brasileiro;
- b) sanidade físico mental;
- c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- d) bom comportamento social;
- e) habilitação nos exames de admissão (Brasil, 1946).

Como podemos verificar, de acordo com o referido artigo, apenas alunos brasileiros poderiam cursar o ensino normal, destacando o forte caráter nacionalista que marcou o governo

Getúlio Vargas no período da edição das Leis Orgânicas do Ensino. Considerando o caráter estratégico do ensino primário em que futuros professores iriam atuar, a exigência de os candidatos possuírem a nacionalidade brasileira justifica-se devido às peculiaridades daquele período histórico.

Também é possível constatar a presença de exigências relativas à idade dos estudantes que desejassem cursar o ensino normal. Nesse sentido, no artigo 21 do referido Decreto-Lei consta que poderiam se inscrever no exame de admissão ao curso de primeiro ciclo candidatos que demonstrassem a conclusão dos estudos primários e que tivessem idade mínima de treze anos. Já para a inscrição de alunos ao segundo ciclo, era exigido certificado de conclusão de primeiro ciclo ou do curso ginásial, e idade mínima de quinze anos.

De acordo com o parágrafo único desse mesmo artigo, não seriam admitidos, em qualquer dos dois ciclos, candidatos com mais de vinte e um anos, o que demonstra uma limitação relativa à faixa etária dos estudantes, que deveriam ser jovens para desempenhar a função docente. Observamos que se desprezava o fato de que quanto mais experiente o professor, a tendência é que maior será o aproveitamento pelos estudantes, das aulas por ele ministradas, assim como mais valores e experiências de vida poderá passar para seus discentes. Nesse sentido, Paula Júnior (2012, p. 5) defende que

O profissional do magistério exibe sua competência e age eticamente em função dela, regulado por valores permanentes saudáveis e comprometidos com o bem comum. Postulamos, então, que o professor -inclusive em sentido etimológico- como aquele que professa, que declara sua competência, e com base nela, proclama sua relativa independência e compromete-se com os interesses coletivos, deve ser respeitado e tomado como modelo profissional.

Percebe-se a dualidade do ensino no artigo 6º, do referido Decreto-Lei de 1946, item 3, segundo o qual “Alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (Brasil, 1946). Tal artigo confirma uma limitação quanto ao interesse dos cursistas do ensino normal que desejavam ingressar no Ensino Superior, pois sua formação secundária somente possibilitaria que ingressassem em cursos da faculdade de filosofia à época, não sendo viável, por exemplo, que eles optassem por um curso na área de exatas.

Conforme já mencionado, o artigo 2º do referido Decreto-Lei estabelecia que o ensino normal seria ministrado em dois ciclos: no primeiro ciclo, seria dado o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos; e, no segundo ciclo, o curso de formação de professores primários, seria ministrado em três anos. Já o artigo 3º determinava que compreenderia, ainda,

no ensino normal cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário. Vale ressaltar que o disposto neste último artigo mencionado revela uma preocupação governamental que vai além da formação de professores, mas também demonstra uma atenção voltada à formação de todos aqueles que atuam no ambiente escolar, como os chamados administradores escolares do grau primário.

Além disso, verifica-se também uma inquietação com os saberes das ciências naturais, por exemplo, a Biologia e suas aplicações médicas, como políticas higienistas, tão presente no final da Primeira República. Observa-se, por outro lado, a preocupação com a questão da profissionalização docente, aliando não apenas os conteúdos assimilados durante as aulas teóricas, mas também a relevância das práticas de ensino e o estudo das metodologias.

Vale ainda frisar que o artigo 14 do referido Decreto-Lei nº 8.530/1946, em que constam os pontos que deveriam ser atendidos para atender à composição e execução dos programas, prevê que “[...] a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso” (Brasil, 1946).

Em 1946, assumia a presidência do país o ex-ministro da Guerra do Estado Novo, general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951). Desde o Estado Novo, o ministro da Guerra sempre esteve preocupado com os rumos da educação do país. Essa preocupação não tinha um caráter pedagógico, mas sim de controle nacional. A segurança do país passava pelo controle do ensino. De acordo com o presidente Dutra (*apud* Bomeny, 1999, p. 141), em carta enviada ao presidente Getúlio Vargas em 1939, “O problema da educação, apreciado em toda a sua amplitude, não pode deixar de constituir uma das mais graves preocupações das autoridades militares”.

A concepção presente nos meios militares era doutrinar o pensamento do cidadão brasileiro por meio da educação. Além disso, “a intervenção do Exército na política educacional tinha ainda como objetivo fundamental a construção de barreiras eficazes à propagação de doutrinas consideradas perigosas à defesa da nacionalidade” (Bomeny, 1999, p. 143).

Quando assumiu o poder em 1946, o então presidente Dutra²⁴ (1946-1951) prosseguiu nas suas intenções de controle educacional no sentido de formar cidadãos supostamente

²⁴ Eurico Gaspar Dutra (1883-1974) foi um militar, décimo sexto presidente do Brasil, entre 1946 e 1951, sendo o único presidente oriundo do atual estado do Mato Grosso. Ingressou na carreira militar aos 21 anos, em 1904. Durante a década de 1920, atuou na repressão ao movimento tenentista e, no ano de 1930, defendeu a permanência de Washington Luís, compondo as forças legislativas. Somente em 1932 que se aproximou do governo Getúlio Vargas, combatendo o movimento constitucionalista-paulista. Entre os anos 1933 e 1934, Dutra tornou-se general e presidiu o Clube Militar. Em 1935, reprimiu a revolta comunista na capital federal, quando ocupou a chefia da 1ª Região Militar. Em dezembro de 1936, foi nomeado ministro da Guerra, função que cumpriu até agosto de 1945, quando o Estado Novo estava na iminência de encerrar. A atuação de Eurico Gaspar

exemplares e eliminar ideias perniciosas ao governo. No que se referia a essa questão, o jornal *Gazeta de Notícias* trazia um exemplo da relação entre escola, comunismo e o governo. Segundo o jornal, no artigo “Inimigos do Brasil”, assinado por Alves de Oliveira:

O comunismo brasileiro resume-se, pois, evidentemente, num caso de escola. E é por compreendê-lo dessa forma que o Sr. General Eurico Dutra está disposto a encarar de frente todas as dificuldades, que se relacionem com a questão do ensino público, nos seus vários graus e especializações, de modo que o Brasil, através da mentalidade de seus filhos, possa situar-se definitivamente, em breves anos, na vanguarda dos países que mais alto desfraldam os pendões e estandartes da Civilização [...] Por que os comunistas, confirmando com fatos a hipérbole de suas promessas, não criam escolas, não fundam hospitais, não abrem maternidades, não espalham cooperativas, dando aos que lhes ouvem as falsidades um pouco do conforto e da felicidade, que tanto apregoam? (Oliveira, 1946, p. 2).

O jornal apresentava o presidente Dutra como o caminho para combater o comunismo que supostamente rondava o Brasil, inserido no contexto da Guerra Fria (1947-1991) e na disputa ideológica entre Estados Unidos (capitalismo) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (comunismo). No entanto, para formar cidadãos alinhados com as diretrizes do governo, um importantíssimo passo na educação primária foi necessário: a alfabetização. Dutra constata isso ainda durante o Estado Novo, como visto em uma carta endereçada ao ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que não seria “lógico imaginar-se uma campanha cívica, sem primeiro ser resolvido, ou convenientemente impulsionado, o importante problema do analfabetismo” (Kang, 2017, p. 40).

Nesse sentido, o foco educacional mudou do ensino secundário para o ensino primário durante o governo Dutra. Não é à toa que, no ano da sua posse, foi aprovado o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, e a Lei Orgânica do Ensino Primário, a primeira iniciativa da história do governo federal, na República, para agir de forma concreta nesse nível educacional (Zotti, 2006, p. 36).

Como noticiado na página 2 do Jornal *Gazeta de Notícias*, do dia 17 de maio de 1946, Fioravanti di Piero, diretor do jornal, foi nomeado Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Piero também era médico pessoal da primeira-dama Carmela Dutra, conhecida como Dona Santinha, influente no governo desde o Estado Novo. Piero denunciava em seu jornal, na edição de 26 de fevereiro de 1946, o caso de 177 alunas excedentes aprovadas para o Instituto

Dutra no Ministério da Guerra foi crucial para a conclusão do regime do Estado Novo, pois se empenhou na divulgação anticomunista e no afastamento do governador do Rio Grande do Sul, Flores Cunha. Em agosto de 1945, Dutra afastou-se do Ministério da Guerra para concorrer às eleições presidenciais (Museu Histórico Nacional – Acervo Arquivístico, c2024). Para mais informações, consultar em: <https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/eurico-gaspar-dutra-2>. Acesso em: 20 jan. 2023.

de Educação em 1945. As alunas ingressariam no Instituto no ano seguinte, mas com a mudança de governo elas ficaram de fora, porque o Instituto não tinha capacidade de matricular todas as estudantes que foram aprovadas no concurso. Havia a necessidade de aumentar o ensino normal pela cidade. Como secretário, Piero assume o compromisso de resolver esse problema (Lopes, 2009, p. 71).

De acordo com Lima (2015, p. 102), a falta de professoras para lecionar na educação primária era o principal problema da época: “Havia alunas dispostas a ser formarem professoras, como mostram os 177 excedentes, mas a questão era que o Instituto de Educação não dava mais conta de formar sozinho o número necessário de professoras para trabalharem em todas as regiões da capital federal”.

Segundo Lopes e Lima (2017), assim que tomou posse, em 1946, o secretário anunciou a criação de uma nova escola normal no subúrbio capaz de atender 2 mil normalistas. O novo curso normal seria localizado no bairro de Madureira, no prédio da Escola Barão do Rio Branco. A escola é anunciada no *Jornal do Brasil* no dia 17 de abril de 1946. No mesmo dia, o jornal *Gazeta de Notícias*, ainda sob sua direção, noticiava que ele, o Secretário de Educação e Cultura, resolvia o caso das 177 concursadas aprovadas, determinando as suas inscrições no já sobrelotado Instituto de Educação. Enfim, no Decreto nº 8.546, de 22 de junho de 1946, é fundada a Escola Normal Carmela Dutra como tática do governo para formar professoras primárias para lecionar nos subúrbios da cidade (Oliveira, 1946, p. 2).

A partir do Decreto-Lei nº 8.530/1946, o Curso Normal cresceu no Rio de Janeiro e ganhou importância, principalmente no projeto de expansão educacional para o subúrbio carioca (Lima, F. S., 2015). O Instituto de Educação – que tinha o monopólio na formação pública de professoras no início da República –, a partir de 1946, passou a contar com a Escola Normal Carmela Dutra.

A partir de 1946, escolas normais foram construídas como parte da expansão educacional em direção ao território denominado “sertão carioca”²⁵. Escolas como o Carmela

²⁵ As regiões distantes do centro urbano da cidade, da baixada de Jacarepaguá até a Pedra de Guaratiba. Para mais informações, leia *O sertão carioca* (Corrêa, 1936). Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg3817/drg3817.html#page1/mode/1up. Acesso em: 20 mar. 2023.

Dutra²⁶ (1947, em Madureira), Rangel Pestana²⁷ (1933, em Nova Iguaçu), Heitor Lira²⁸ (1957, na Penha), Sarah Kubitschek²⁹ (1957, em Campo Grande), Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral³⁰ (1959), entre outras, foram inauguradas e estão em funcionamento até os dias de hoje.

Foi no contexto pós-golpe militar de 1964 que uma nova mudança atingiu os cursos normais, num cenário de ditadura e de necessária adequação do contexto educacional ao momento político do país. Se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

²⁶ A Escola Normal Carmela Dutra (ENCD) foi criada em 26 de junho de 1946. A princípio, apenas o afamado Instituto de Educação (IE) mantinha exclusividade de formação de professores normalistas na capital do país. O secretário de Educação e Saúde Fioravanti do Piero propôs a criação de uma nova escola a ser instalada na “Zona suburbana remota e de difícil acesso”, no coração do bairro mais populoso da capital: Madureira. No ano de 2004, a ENCD foi transformada em Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD, c2023; Santana; Fátima, 2021). Para mais informações, consultar: <http://centrodememoriaiecd.blogspot.com/> e <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=1033>. Acesso em: 29 ago. 2023.

²⁷ O Instituto de Educação Rangel Pestana está localizado no centro da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense. Ele foi criado em 1933, com o nome Grupo Escolar Rangel Pestana, oferecendo o 1º segmento do Ensino Fundamental. Um anexo foi construído para abrigar o 2º segmento e o Ensino Normal. Em 1966, surgiu o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, que posteriormente recebeu o nome atual. O Instituto de Educação Rangel Pestana oferece atualmente: Formação de Professores (Ensino Médio), Formação Geral (Ensino Médio) e NEJA (Ensino Médio) (Souza e Silva, c2024). Mais informações em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/audiencias-publicas/IERP/ANETHDESOUZAESILVA1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

²⁸ A escola foi criada por Lei em 1957, inaugurada no final de 1959, tendo as suas aulas iniciadas em 1960 de forma claramente precária. Como uma das mais tradicionais escolas de formação de professores normalistas do Rio de Janeiro, causa perplexidade constatar a real importância dada à formação de professores primários na cidade. Afinal, a Escola Normal Heitor Lira (ENHL) recebeu sua sede definitiva apenas em 1968, isto é, onze anos após de ter sido anunciada. Com um passado de grande importância para a história da educação carioca, a ENHL continua a formar professores para atuação nos primeiros anos do ensino primário da cidade. Ela funciona ainda no bairro da Penha e no mesmo prédio até os dias de hoje, embora tenha alterado seu nome para Colégio Estadual Heitor Lira (Lima, 2023, p. 19).

²⁹ A Escola Normal Sara Kubitschek (ENSK) foi criada por meio de Decreto nº 906, no ano de 1957, no bairro de Campo Grande, época que a cidade do Rio de Janeiro ainda era capital do Brasil. Em 1973, a unidade passou a se chamar Colégio Estadual Sara Kubitschek. Foi elevado à condição de Instituto de Educação em 30 de setembro de 1974 por meio do Decreto nº 07.384, do governador Chagas Freitas, sendo chamado de Instituto de Educação de Campo Grande (IECG). Nesse período, o Rio de Janeiro havia sido transformado em Estado da Guanabara (1960-1975). Somente em 1978, três anos depois do Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro se fundirem, dando origem à cidade do Rio de Janeiro como capital do Estado que leva o mesmo nome, que o IECG foi finalmente transformado em Instituto de Educação Sara Kubitschek por meio do Decreto nº 2.027 (PUC-Rio, s. d.). Para mais informações, consultar: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29494/29494_3.PDF. Acesso em: 29 ago. 2023.

³⁰ O Colégio Ignácio Azevedo do Amaral, atualmente situado no Jardim Botânico, foi fundado em 1958 pelo prefeito Negrão de Lima, mas só foi efetivamente instalado em 1959. A história de sua localização é marcada por três mudanças: inicialmente na Rua Batista da Costa, na Lagoa Rodrigo de Freitas, em 1965 foi transferido para o Ginásio Camilo Castelo Branco, até finalmente ter seu prédio próprio construído em 1974, na Rua Jardim Botânico (Guilhermina, 2023). Para mais informações, consultar: <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=1677>. Acesso em: 12 set. 2024.

4.024, de 20 de dezembro de 1961³¹, apresentou poucas mudanças ao curso, a Lei nº 5.692, promulgada em agosto de 1971³², fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (atualmente ensinos Fundamental e Médio) e substituiu as escolas normais pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério (HEM), formação mínima para o exercício do magistério.

De acordo com o dispositivo legal de 1961, a formação de professores dar-se-ia no curso normal, conforme podemos observar nos seguintes artigos:

Art. 52 O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

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

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

Art. 56 Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer magistério primário (Brasil, 1961).

A Lei nº 5.692/1971 alterou o artigo 54, facultando a oferta formativa para as escolas públicas ou particulares (Brasil, 1971), o que de fato demonstra o ajuste das políticas públicas às necessidades do capital privado. Esse processo foi o início de todo o desmantelamento da escola pública como *locus* privilegiado de formação e educação. A LDBEN nº 4.024/1961 apresentava parâmetros para a formação de professores nos diferentes níveis. O ordenamento continha ainda uma relação de revogação e vetos para o atendimento da população por meio da alfabetização, não apresentando, entretanto, diretivas sobre formação dos que estariam aptos a lecionar nesses programas de alfabetização em massa. Vasconcellos (2016, p. 23) afirma:

Dessa forma se compararmos as duas leis, verificamos um retrocesso com relação às possibilidades formativas do professor contidas na Lei 4024/61, em detrimento de uma aceleração na formação de mão de obra para atingir um maior número de letrados possível, com improviso formativo e aligeiramento na formação.

³¹ Lei específica voltada para a organização da educação brasileira, promulgada em 20 de dezembro de 1961. O ordenamento trata da finalidade, direito, administração, organização, profissionalização docente, sistemas de ensino entre outros temas e aborda a formação docente para o ensino primário, a partir do Curso Normal (Lira, 2010b).

³² A Lei nº 5.692/1971 modificou a estrutura de ensino no país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só curso, de 1º grau. Foi promulgada no contexto da ditadura militar, sendo um dos principais marcos legais na educação durante esse período (Brasil, 1971). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

Aos poucos o Curso Normal vai perdendo seu *status* de formador de uma carreira promissora, passando a representar uma habilitação conclusiva de 2º grau (Saviani, 2009). O autor destaca que o movimento de desvalorização da formação para a docência está atrelado à mudança do currículo formativo. O currículo tradicional, que era um currículo de núcleo comum a todos os cursos de 2º grau, foi substituído por um mais específico para a formação de professores, com a adição de algumas disciplinas específicas para a habilitação à docência. Essa organização curricular prevaleceu até a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996.

Sendo assim, segundo Saviani (2009), essa mudança curricular foi significativa na transformação da educação, que acabou por aumentar a ênfase na formação específica para o magistério. A LDBEN de 1996 trouxe novas diretrizes que procuraram revalorizar a formação de professores, estabelecendo a necessidade de cursos superiores para a docência na educação básica.

Ao transformar o Curso Normal numa das habilitações dos cursos profissionalizantes do 2º grau, as mudanças curriculares decorrentes desse processo – são indicadas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349/1972 provocaram o esvaziamento e a desestruturação desses cursos. Muitos esperavam que eles deixassem de existir, e os críticos passaram a apontar seu esvaziamento tanto técnico quanto propedêutico (Tanuri, 2000).

A Lei nº 5.692/1971 foi a primeira, na República, a determinar a formação mínima para ser professor. Essa formação de professor de primeiro grau era garantida no Capítulo V, em seus artigos 29, 30, 31, 32. A Lei é direta e taxativa, assegurando que o curso de magistério de segundo grau é que habilita o professor para lecionar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Essa afirmativa pode ser constatada em seu artigo 30, quando afirma: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau” (Brasil, 1971). No entanto, essa mesma lei, no Capítulo VIII (Das Disposições Transitórias), abria espaço para que qualquer pessoa pudesse ser professor quando houvesse necessidade e não existissem professores formados. Em seu Artigo 77, parágrafo único, alíneas *a*, *b* e *c*, observa-se que:

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: Parágrafo único: Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venha a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exame de suficiência regulada pelo

Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo conselho (Brasil, 1971).

Segundo Lélis (1983), em estudo realizado acerca da formação de professores(as) para o 1º grau, a mudança trazida pela Lei nº 5.692/71 atingiu a natureza do Curso Normal, provocando distorções e a perda de sua identidade. Diferentemente de outros cursos profissionalizantes, a formação do(a) professor(a) primário(a) não exigia grandes aparatos ou instalações e equipamentos complexos. Logo, por sua característica, constatou-se uma rápida expansão na oferta dessa modalidade de ensino sem que, contudo, tal processo fosse acompanhado pelos órgãos responsáveis. Concomitantemente, a profissionalização em nível de 2º grau teria trazido consigo uma concepção mecanicista³³ de ensino profissional, diluindo o chamado “núcleo comum” dos cursos em prol de aspectos considerados “instrumentais”. Esse teria sido, para a autora, um dos fatores causadores da descaracterização do curso e do comprometimento de sua identidade enquanto espaço de formação de professores/as.

Em 1982, a Lei nº 7.044 estabeleceu emenda à Lei nº 5.692/1971, substituindo a qualificação para o trabalho por “preparação para o trabalho”, a cargo dos níveis de 1º e 2º graus. Ficava, a partir daí, a critério do estabelecimento de ensino oferecer ou não uma habilitação profissional, que poderia ser realizada em sistema de cooperação com empresas e entidades públicas ou privadas.

A Lei Federal nº 7.044/1982 atenuou os efeitos da lei anterior, tornando facultativa a profissionalização no ensino do segundo grau e restringiu a formação profissional às instituições especializadas. De acordo com Manfredi (2002), as escolas técnicas voltaram a se consolidar como escolas mais adequadas à formação profissional em áreas específicas. Devido às modificações explicitadas, houve a busca pela aproximação da educação formal às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico implantado.

³³ Visão de um mundo funcionando como uma máquina com alavancas e engrenagens, conhecido como paradigma mecanicista, pressupõe a necessidade de um meio material para que as forças e os movimentos sejam executados e transmitidos. O desenvolvimento e a aprendizagem são entendidos no modelo mecanicista, como processos idênticos, ou seja, aprender a desenvolver-se significa aumentar o repertório comportamental a partir da reação do sujeito aos estímulos do meio (Sousa Junior, 2020). Para mais informações, consultar: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/49702/34211>. Acesso em: 29 abr. 2023.

1.2 Por uma trajetória da formação de professores em Duque de Caxias: O Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

Mas a História não é relojoaria ou marcenaria. É um esforço para o conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento. Limitar-se a descrever uma ciência tal qual é feita será sempre traí-la um pouco. É mais importante dizer como ela espera ser capaz de progressivamente ser feita. Ora, da parte do analista, semelhante empreendimento exige forçosamente uma imensa dose de escolha pessoal (Bloch, 2001, p. 46).

O presente tópico tem o intuito de elucidar ponderações a respeito da história da formação de professores caxienses. Bloch (2001) argumenta que o processo relacionado à História é motivado na pretensão de conhecer a partir das motivações do historiador, corroborando a visão de Certeau (2017, p. 46-47) de que a “operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas, e de uma escrita”. Sendo assim, investigar algumas questões sobre a história da formação de professores em Duque de Caxias envolve percorrer caminhos viáveis com o objetivo de compreendê-la.

A partir de fontes localizadas nos acervos do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, nos arquivos do CEPEMHED, nos jornais *O Municipal*, *A Folha de Caxias* e em produções como as de Lacerda (2010), Marinho (2013) e Sendra (2007), procura-se elucidar a trajetória da formação de professores em Duque de Caxias.

A ditadura militar brasileira durou 21 anos, momento em que os militares se revezaram na presidência da República controlando a sociedade e estabelecendo seus interesses por meio do autoritarismo e da violência. Esse regime, caracterizado pela ausência da democracia, colocou a questão econômica em primeiro plano e, para isso, não atentou para quaisquer limites. De acordo com Pinto (2014, p. 200), o desenvolvimento capitalista e o crescimento econômico foram as principais preocupações nesse contexto, sem deixar de lado a grande concentração de renda.

Esse período foi muito contraditório, pois, de um lado, havia o aceleração econômico, e de outro lado, as desigualdades sociais e econômicas. Nessa época, foram estabelecidas reformas educacionais, como a Reforma do Ensino Superior, pelas seguintes leis: a) Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968³⁴, que fixa normas de organização e funcionamento do

³⁴ A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540 (Brasil, 1968a), define boa parte da atual configuração do ensino superior no Brasil, estabelecendo a autonomia didático-científico, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, implantando os departamentos como uma célula organizacional das instituições prevendo a participação docente nos órgãos decisórios centrais, inclusive nos estabelecimentos isolados.

ensino superior e sua articulação com a escola média; b) Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969³⁵, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País; c) Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, que dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais; d) Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Todavia, foram feitas em virtude da preocupação de manter a ordem iniciada em 1964:

[...] A educação foi particularmente afetada pelo golpe. Não é mera coincidência que o primeiro-ministro da ditadura militar, antes da ‘posse’ do ditador Castelo Branco, tenha sido Luís Antônio da Gama e Silva que, posteriormente, em 1968, se notabilizaria como redator do AI-5, ato que representou o abandono de qualquer simulacro de democracia formal pelos ditadores de plantão (Pinto, 2014, p. 219).

É fundamental destacar que a sociedade brasileira foi golpeada por civis e militares, em 1964, que estavam alinhados ao pensamento anticomunista com influências internacionais, contando com o apoio da grande imprensa, que contribuiu na divulgação das “ameaças” existentes no país, as quais deveriam ser fortemente combatidas.

O regime ditatorial instaurado no Brasil não foi arquitetado de forma impensada e imprevista. A esse respeito Cunha e Góes (1985, p. 32) esclarecem-nos:

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um pronunciamento, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores.

O Município de Duque de Caxias teve sua dinâmica política alterada pela ditadura militar e precisou se alinhar à nova realidade política do país. Antes mesmo de completados dois anos de mandato do prefeito Joaquim Tenório³⁶, em 1962, a batalha pela sucessão já estava em andamento. No início de 1964, o jornal *O Municipal*, de 25/01/1964 e de 22/02/1964 (p. 6 *apud* Cantalejo, 2008, p. 82), noticiava serem pelo menos dez os pré-candidatos à prefeitura, tendo sido mais alguns nomes acrescido posteriormente. Os carros de som já se faziam

³⁵ O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, foi revogado pela Lei nº 8.663, de 14 de junho 1993. Seu art. 2º determina que “a carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais” (Brasil, 1969c).

³⁶ Como Presidente da Câmara fica à frente do Executivo Municipal interinamente no período de 15 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1959), retornando como Prefeito eleito no período de 31 de janeiro de 1963 a 31 de janeiro de 1967 (Marinho *et al.*, 2017, p. 121).

presentes, anunciando os candidatos, e as matérias pagas em jornais buscavam construir de cada um dos possíveis candidatos o melhor para a cidade.

O jornal *O Municipal*, de 25/04/1964 (p. 1 *apud* Cantalejo, 2008, p. 82), informava que, com o golpe militar e a publicação do Ato Institucional nº 1³⁷, a cidade ficava em silêncio. Intimidados com as cassações e suspensões de direitos políticos por dez anos, as propagandas a prefeito simplesmente sumiram. A sociedade de Duque de Caxias parecia precisar de algum tempo para adaptar-se às mudanças impostas. O presidente da Associação Comercial, na época, Jéferson de Macedo, em entrevista, relatou como a entidade acompanhava os acontecimentos, ao dizer “durante a crise que abalou o país”, limitamo-nos a observar os fatos.

Os setores políticos e econômicos sofreram com o choque da ditadura militar que assumiu o poder. O aumento da repressão era sentido por todos os setores, do cotidiano local, com o clima de tensão que se instalou. Lacerda (2001, p. 120) relata que detenções arbitrárias pelo recém-inaugurado 6º Batalhão da Polícia Militar tornaram-se frequentes, mesmo sem qualquer motivo aparente. As averiguações e acusações, em alguns casos, eram improvisadas, principalmente a de vadiagem e subversão, com a criação de subterfúgios para manter pessoas presas, alimentando o clima de medo e insegurança.

Uma das frentes de atuação do exército foi a zona industrial, na Fábrica Nacional de Motores (FNM) localizada em Xerém. De acordo com o jornal *Luta Democrática*, reportagens de 11/04/1964 e de 22/04/1964 (p. 2 *apud* Cantalejo, 2008, p. 83), quando a notícia do golpe militar chegou na fábrica, os operários pararam a produção. No mesmo instante, a fábrica foi ocupada, com operários presos, invasões das residências, intervenção no sindicato e a instalação de Inquéritos Policiais Militares (IPMs), o que possibilitou a retomada da produção. Na Refinaria Duque de Caxias (REDUC), a situação foi parecida com a substituição do comando militar e prisões. O quartel-general do interrogatório era dentro do próprio complexo industrial na Fábrica de Borracha Sintética (FABOR). Além disso, foi colocada uma urna, onde os operários poderiam denunciar aqueles que fossem comunistas.

Se a ação da repressão estava presente em todo o município, os grupos políticos passaram a procurar estratégias para sobreviver, por meio de um novo realinhamento político. O prefeito Joaquim Tenório, primo de Tenório Cavalcanti, buscou aplicar o artigo 7º do Ato Institucional nº 1, que implicava o fim da estabilidade, por seis meses, dos funcionários públicos (Cantalejo, 2012, p. 36).

³⁷ Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa (Brasil, 1964). Para mais informações, consultar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

O mandato do prefeito, nesse período, parecia estar ameaçado, com rumores de que aconteceria uma intervenção na prefeitura, que a passaria para as mãos de oficiais do Exército. Na verdade, essa intervenção não aconteceu, e o prefeito precisou manter uma relação mais próxima com os meios militares. Então, em 1965, o prefeito buscou estabelecer uma convivência mais cordial com o Conselho de Segurança Nacional, que fazia uma ingerência sobre o prefeito e sobre a Câmara de Vereadores, em especial, sobre aqueles que faziam oposição ao prefeito.

Outro fato que aproximou o prefeito Joaquim Cavalcanti aos militares foi a substituição do chefe do gabinete Tito Rosa, num acordo político feito com a Câmara de Vereadores. Para o seu lugar, foi nomeado o Brigadeiro José Augusto Martins, que, poderia fazer um papel de mediação com os militares.

Logo depois da posse de Castelo Branco na presidência da República (1964 a 1967), a Câmara de Vereadores enviou um telegrama congratulando-se com o novo chefe do poder Executivo. O jornal *O Municipal*, de 25/04/1964 (p. 1 *apud* Cantalejo, 2008, p. 82) relata que, em uma medida inusitada, em abril, a Câmara de Vereadores decidiu cassar os títulos de Cidadão Caxiense de algumas figuras políticas que pertenciam ao Partido Trabalhista Brasileiro, como João Goulart e Leonel de Moura Brizola. Por mais simples que pudesse ser, uma medida desse tipo representava o alinhamento do poder local com o poder do Presidente da República à época.

A edição do dia 19/06/1964 (p. 5 *apud* Cantalejo, 2008, p. 85) do jornal *Luta Democrática* publicou que o Presidente Castelo Branco foi considerado “Cidadão Caxiense”, pouco mais de dois meses depois de assumir o cargo, quando já tinha terminado a aplicação do Ato Institucional. O ato aconteceu por decisão unânime da Câmara de Vereadores e se justificava como uma homenagem feita pela população de Duque de Caxias, por meio de seus representantes, porque o Marechal Castelo Branco, além de Presidente, era “um dos mais destacados membros do Comando Supremo da Revolução Democrática de 31 de março” (Cantalejo, 2008, p. 85).

Segundo Cantalejo (2008, p. 85), é possível perceber pela reportagem do jornal *Luta Democrática*, do dia 19/06/1964, a construção desse alinhamento político. Ele não é visto de subserviente, mas como homenagem a alguém ilustre que leva a marca do povo de Duque de Caxias, por meio de seus representantes.

As estratégias de realinhamento das ações políticas foram, ao que tudo indica, de êxito, já que apenas Tenório Cavalcanti havia sido cassado durante a vigência do Ato Institucional nº

1. Em relação aos outros municípios da Baixada Fluminense, Duque de Caxias sentira um pouco menos os efeitos da intervenção da Ditadura Militar na esfera política.

A matéria do jornal *O Municipal*, do dia 29/08/1964 (p. 1 *apud* Cantalejo, 2008, p. 85) anuncia que a comemoração do dia 25 de agosto (Dia de Duque de Caxias) ganhou novas representações elaboradas por políticos e outros segmentos da sociedade local. A partir desse momento, a imagem de Duque de Caxias funcionava como referência para estreitar os laços com os militares. Os dirigentes locais rendiam homenagens aos novos detentores do poder, comparando-os à figura de Duque de Caxias, e associando, por conseguinte, os atributos de Duque de Caxias aos militares. A fala do prefeito no dia 25 de agosto de 1964, referindo-se ao presidente, parecia explícita: “Ao Presidente da República, Marechal Castelo Branco, militar da mesma estirpe de Duque de Caxias, os meus agradecimentos pelo apoio com que nos distinguiu, dando-nos a sua solidariedade no empreendimento” (*O Municipal*, 29 ago. 1964, p. 1 *apud* Cantalejo, 2008, p. 85).

Os políticos de Duque de Caxias, utilizando estratégias como as mencionadas, para tentar se aproximar cada vez mais dos vitoriosos do golpe de 1964, conseguiram amortizar os efeitos imediatos da repressão efetuada pelos militares. Assim, eram capazes de sobreviver politicamente e estabelecer relações com os militares. Nesse contexto, em 1965, foi instituído o Curso Normal do IEGRS.

Vale a pena destacar que uma parte da história do IEGRS foi construída sobre o período ditatorial, que trouxe muita repressão e coerção para o município. De acordo com Marinho *et al.* (2017, p. 1),

Após a instauração do regime civil militar em 1964, o Município de Duque de Caxias será considerado “Área de Segurança Nacional” durante os anos de 1971 a 1985 devido, especialmente, à presença da REDUC – Refinaria de Duque de Caxias, em acordo com a Lei nº 5.449, de 4 de junho de 1968, sancionada pelo presidente da República Arthur da Costa e Silva. Esta mesma Lei decretou a suspensão das eleições municipais, e passou a ter os seus governantes nomeados pelos Interventores Federais no Estado.

Portanto, nesse período, o poder concentrado nas mãos dos militares se manifestou na abolição do voto direto e na imposição de um sistema de nomeações internas, evidenciando o caráter autoritário e coercitivo do regime.

Além disso, nessa época, havia um atraso e uma desigualdade muito grandes em nível educacional. Segundo Souza (2003), com base nos dados da Agência de Estatísticas do Município de Duque de Caxias, no ano de 1957, havia cerca de dez mil crianças fora da escola. Os dados do recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1950

apontam que, das 20.152 crianças de 5 a 14 anos, apenas 7.761 sabiam ler e escrever. Dos 92.459 habitantes, cerca de 14.048 homens e 17.741 mulheres eram analfabetos (Souza, 2003, p. 44-45). Essa autora ainda afirma que a maioria das escolas públicas de Duque de Caxias na década de 1950 foi instalada em residências ou em prédios alugados, sem a menor infraestrutura. Não havia carteiras suficientes e, em algumas, o matagal atraía a presença de cabras, cavalos e vacas. Uma boa parte dos professores continham apenas o curso primário (Ensino Fundamental I), e raros, o curso ginásial completo (Ensino Fundamental II). Eles ingressavam nas instituições por meio de indicações do governo municipal ou estadual. As professoras que possuíam capacitação completa migravam para o Distrito Federal da mesma forma que os trabalhadores. De acordo com Souza (2003, p. 45 *apud* Marinho *et al.*, 2017, p. 114),

Em 1956, a primeira turma de normalistas do Colégio Santo Antônio concluiu o curso e o jornal “O Tópico”³⁸ (1958, p. 3) afirmava que as professoras com qualificação preferiam lecionar no Distrito Federal, já que lá as condições de mercado e de salário eram melhores.

Esses fatos justificavam a criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, que tinha o intento de formar professoras para atuar nas escolas da região e substituir as professoras leigas na maioria das escolas públicas mais afastadas do Município. Nos jornais locais como *A Folha de Caxias* e *O Municipal*, há uma incidência de notícias relacionadas ao problema do número de professoras leigas. Nessa direção,

As escolas primárias mantidas pelo Município estão, cada vez mais, desensinando as crianças, mesmo porque, na longa prática dos tempos, verificou-se que a instrução necessita de técnicos e nunca se aproveitam leigos para funções de formadores do espírito das crianças. Aqui em Duque de Caxias se desvirtua o problema mais sério do Brasil e se lega a segundo plano a instrução primária da maneira mais displicente possível, tanto no material, adaptação, pedagogia, como no próprio elemento aproveitado para exercer o magistério. [...] temos também certeza de que existem alguns que, na mais manifesta demonstração de cegueira e desconhecimento da matéria, chegam a afirmar que o magistério municipal devia ser exercido por leigas porque as professoras diplomadas querem ganhar muito mais. Na opinião ‘abalizada’ desse nosso Licurgo deviam-se fechar as escolas normais primárias porque o estudo de especialização das educadoras de nada serve, deves que qualquer uma senhorita, pouco além de analfabeta, tem poderes e direitos para lecionar, o que, muita vês não sabe. Quer dizer, ao fim, que a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, pela opinião

³⁸ O *Tópico* era uma publicação quinzenal, cuja redação funcionava na Avenida Plínio Casado, nº 5, sala 140, tendo como diretores: Albino Teixeira, Plínio Batista (administração), Barboza Leite (redação). Assessores (supervisão): Waldair José Costa, Newton Menezes, Josias Muniz, Guilherme Perez, José Augusto Oliveira. Fotografia: Nélio Menezes, Alberto Rolemberg. Representante em Niterói: Armando Teixeira. Distribuído em Duque de Caxias nos bairros: Vila São Luiz, Copacabana, Vinte e Cinco de Agosto, Guanabara, Laureano, Vila José Maria, Santa-Rosa, Gramacho. Integrava ainda o *Tópico*, o Suplemento de Grupo- Arte e Cultura, sob a direção de Waldair José da Costa e Newton Menezes (Almeida, 2017, p. 65).

do sr. Moura pode diplomar qualquer pessoa, pois já se transformou em uma escola normal, sob a direção do eminente legislador. [...] (*O Municipal*, 25 ago. 1951, p. 4, grifo do autor, *apud* Oliveira; Neto, 2012, p. 48).

Com um número cada vez mais elevado de matérias desnecessárias à vida prática e com um método de ensino em crescente depreciação, além de uma decadência notória do grau de capacidade do professor, tudo isso é motivo para a cultura da nossa juventude regredir assustadoramente, a ponto de preocupar a alguns homens conscientes que porventura existem nesse Brasil (*A Folha de Caxias*, 29 nov. 1953, p. 1, *apud* Oliveira; Neto, 2012, p. 49).

Como se apreende, o problema da falta de qualidade geralmente era atrelado à troca de favores e à preocupação com relação a uma formação diferenciada para aqueles que exerciam a profissão docente. No artigo do jornal *A Folha de Caxias*, o articulista expõe a falta de preparo dos professores públicos municipais e os dos da rede particular. Entretanto, o jornal se resguarda de qualquer crítica, afirmando que existia exceções. Ou seja, além dos de “inegável incapacidade”, havia os de “reconhecida competência”. As normalistas continuavam sendo consideradas como a melhor saída, assim como se aconselhavam mudanças nos critérios de nomeação, principalmente por meio de concursos:

Não sabemos bem da legislação que rege o ensino no Município de Caxias. Nem tão pouco do critério adotado para nomeação de professores municipais. Entretanto, pelas conclusões que podemos tirar das nossas observações, não é muito lisonjeira a situação do ensino primário municipal, quer particular, quer oficial. Não raro deparamos com mestres improvisados, sem qualquer lastro de cultura, indivíduos de patente mediocridade, que em outra cidade estariam bem frequentando uma quarta série primária. Despidos de conhecimentos didáticos, pedagógicos e intelectuais, mas que, apesar de tudo, ministram aulas a toda uma coletividade infantil, não sabemos se a educando para a vida ou se a embromando em nome da cultura. Nos estabelecimentos particulares, então, a coisa se agrava. Conhecemos professores que francamente se dariam diante de uma pergunta mais acurada de um aluno estudioso. Professores que nós jamais reconhecemos como tal, antes de o serem, que qualquer indivíduo medianamente culto será capaz de reconhecer como ineptos. São justamente, os aproveitados pelas escolas mais modestas, que escolhem os professores de acordo com seus recursos... Há as exceções. Também no ensino oficial primário a coisa não vai às maravilhas. Ao lado dos mestres de reconhecida competência, alinham-se outras de inegável incapacidade. Dir-se-á que a Prefeitura não pode pagar o preço exigido pelas normalistas. Cobrarão tão caro? Não cremos. Pelo menos, muitas aí estão, trabalhando sem exigir mais que as suas colegas de conhecimentos inferiores. O que aconselhamos é um outro critério para nomeação de professoras. Um concurso, por exemplo. Quanto às escolas primárias, a Inspeção Municipal deve estender a elas o seu raio de fiscalização, a fim de evitar um mal grave, pois que com reflexos danosos no futuro (*A Folha de Caxias*, 24 jul. 1955, p. 1 *apud* Oliveira; Neto, 2012, p. 51).

As reportagens anteriormente citadas evidenciam a necessidade premente de um curso de formação de professores no Município de Duque de Caxias. Outro fator que justificava a criação do Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira era acompanhar o crescimento da cidade, pois era o município que abrigava em seu território o polo

petroquímico Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), em 1961. Outro fator relevante para esse crescimento era a existência da Fábrica Nacional de Motores (FNM), em 1942, em Xerém, que também contribuiu para o aumento da população na região, impulsionando a demanda por serviços públicos, incluindo a educação. Vale ressaltar que a construção da rodovia Washington Luiz em 1950 facilitou o acesso à cidade e aumentou ainda mais o fluxo de migrantes para a cidade.

No entanto, o Instituto de Educação não foi o pioneiro, pois, segundo o memorialista Lacerda (2001), o primeiro Curso Normal foi aberto em 1956 pelo Colégio Santo Antônio, mantido pela congregação das Irmãs Franciscanas. Em dezembro de 1956, formavam-se as primeiras professoras primárias em Duque de Caxias. São elas: Ana Maria Baptista, Carmem Martins de Carvalho, Elecy Cunha da Costa, Ely José Donato, Eny Hassel de Souza, Ermelinda Barcellos Garcia, Gercy Martins Bastos, Graziela das Neves, Jorcelina Alves do Amorim, Laura do Carmo Soares, Lázara Ferraz de Campos, Maria Nancy Almada, Maria Robertina Cardoso Gomes, Maryse Cardoso Gomes, Myriam Cardoso Coutinho, Terezinha de Albuquerque, Venice da Silva e Yonete Nunes Alverca.

O Colégio Santo Antônio (CSA) tem origem alemã e foi fundado pelas freiras franciscanas de Dillingen (Alemanha), sendo até os dias atuais dirigido pela Associação Franciscana de Dillingen. Esse colégio teve e tem papel importante na formação de professores do Município de Duque de Caxias.

De acordo com Sendra (2007), no dia 4 de outubro de 1941, festa de São Francisco e festa jubilar dos 700 anos da Congregação, foi lançada a pedra fundamental do Colégio Santo Antônio. Durante o discurso do vice-prefeito, Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque, chegou o primeiro caminhão de tijolos para a obra, como presente da prefeitura. ‘Esta ação generosa das autoridades municipais foi sempre lembrada com alegria e gratidão pelas Irmãs Franciscanas de Dillingen, nesta Província da Divina Providência, que nunca faltou com sua “providência” (Sendra, 2007, p. 97).

O Colégio Santo Antônio foi inaugurado no dia 1º de fevereiro de 1942, ofertando, a princípio, o curso primário, a admissão e o curso ginásial. Na manhã do dia seguinte à inauguração, as aulas começaram para 99 alunos matriculados. O curso propedêutico e a admissão iniciaram suas atividades no dia 1º de março de 1942. O propedêutico foi transferido de Cabo Frio para Duque de Caxias e contava com 20 alunos. Como os alunos de Cabo Frio objetivavam terminar o Curso Comercial Propedêutico com as irmãs, tornou-se necessário um internato.

Em 1954, iniciou-se o Curso Normal e vinte e três jovens foram matriculadas para esse curso. Segundo Sendra (2007, p. 103), “Havia um empenho diário em formar boas professoras. Cada irmã professora e leigos professores faziam um trabalho conjunto para realmente ‘formar’”. De acordo com Sendra (2007, p. 106),

por mais de 30 anos, a Escola Normal ofereceu à sociedade caxiense professoras eficientes e dedicadas à causa. Todas deixaram e deixam sua marca nas escolas em Duque de Caxias e adjacências, pela competência, organização, confecção de cartazes com letras que as distinguem e identificam como ex-alunas do Santo Antônio e do Santa Maria.

Segundo Marinho (2013), em 1986, o Curso Normal do Colégio Santo Antônio (CSA) foi transferido para o Colégio Santa Maria (CSM), permanecendo apenas com o Ensino Fundamental. De acordo com a irmã Valdemira (2013, p. 51 *apud* Marinho, 2013, p. 71):

O Curso de Formação de Professores no CSA começou em 1954 e só atendia moças. A grande maioria era composta pelas alunas que terminavam o nono ano [sic] na própria escola, e outras vinham do Colégio Santa Maria, em São João de Meriti. Acolhia algumas poucas alunas de escolas estaduais. Havia teste de seleção para todos. Em 1986 parou o curso normal do CSA, porque havia muitos alunos do ensino fundamental. Então foi direcionado somente para o Colégio Santa Maria, em São João de Meriti. Os melhores alunos do nono ano [sic] passavam para outros melhores colégios do Rio e saíam para continuar seus estudos em outros lugares e em outros cursos, em função da pouca valorização do magistério.

Conforme Marinho (2013), em relação ao Colégio Duque de Caxias, de acordo com sua diretora, essa instituição de ensino começa a sua trajetória em 1943. Em suas palavras:

Em 1943, o professor Antônio da Costa Maia fundou uma escola particular que atenderia somente o ensino primário. No ano seguinte, ele pede autorização para o funcionamento de turmas do ginásio, passando a denominar-se ginásio Duque de Caxias. Esta solicitação é concedida em 1946, quando já estava em propriedade do professor e advogado Dr. Ely Combat e sua esposa, passando a ser denominado Colégio Duque de Caxias em 1945 (Marinho, 2013, p. 53).

De acordo com Lacerda (2010), o Colégio Duque de Caxias foi fundado por Ely Combat, sendo a segunda instituição particular em Duque de Caxias a ofertar o curso normal e a primeira não religiosa, se referindo ao Colégio Santo Antônio que, como exposto, foi o primeiro a instituir um curso normal de formação de professores no Município.

Conforme menciona Marinho (2013, p. 53), no site do Colégio Duque de Caxias, consta que a instituição educativa foi fundada no ano de 1945, no fim da Segunda Grande Guerra Mundial (1939 a 1945), “no contexto da redemocratização vivida pelo país com o término do Estado Novo (1937 a 1945)”, mais especificamente no período do governo de Getúlio Vargas

à frente do país. A autora ressalta também que, ao ser criada, “tinha como objetivo maior o de promover uma educação alinhada às prioridades sociais que necessitavam as camadas populares do país” (Marinho, 2013, p. 53). Segundo Lacerda (2010, p. 46), inicialmente, “o prédio do Colégio Duque de Caxias era de arquitetura bem simples. A partir dos anos de 1950, porém, recebeu obras de reforma e ampliação”.

No ano de 1953, foi criado o Curso Científico, sendo somente em 1964 implementado o Curso Normal. No campo da legislação educacional, o curso se constituiu na vigência da LDBEN nº 4.024/1961. De acordo com a diretora Dinorah,

Dr. Ely observou que não havia curso de formação de professores suficiente na região. Na época somente o Colégio Santo Antônio oferecia essa modalidade, porém para os filhos da elite. Foi então que resolveu implantar o curso Normal em 1964 para atender especialmente as professoras leigas e os filhos da classe média. O curso era oferecido também à noite, justamente para atender essas professoras (Marinho, 2013, p. 56).

A citação de Marinho (2013) explica a condição elitista da educação do país, destacando a importância do Curso Normal para suprir a carência de professores qualificados na região e promover a inclusão social no acesso à educação. Portanto, a oferta de um curso normal em uma instituição pública, como o IEGRS influenciou diretamente na diminuição da procura pelo mesmo curso no Colégio Duque de Caxias, conforme relata Marinho (2013, p. 58): “Em 1965, o IEGRS, instituição pública, implanta o curso normal, que fez com que a procura desse curso no Colégio Duque de Caxias diminuísse e acabe se extinguindo”. Essa mudança evidencia as dinâmicas do mercado educacional na época e como o acesso à educação pública de qualidade influenciou no poder de decisão do cidadão, contribuindo para o seu desenvolvimento social.

Como já exposto, o IEGRS não foi o primeiro a oferecer o Curso Normal no município, mas foi o primeiro a ofertar essa modalidade de ensino de maneira pública. Instituições como Colégio Santo Antônio, Colégio Duque de Caxias, Colégio Elementar José Bonifácio, Escola Complementar de Caxias e Escola Normal Duque de Caxias foram responsáveis pela formação de uma parcela dos professores nas décadas de 1950 a 1960.

O artigo publicado, em 30 de outubro de 1955, no jornal *A Folha de Caxias*, aponta os problemas relativos à falta de formação adequada para o exercício da docência em Duque de Caxias, destacando a Escola Normal Santo Antônio como um marco na busca por soluções para esse problema:

[...] A Escola Normal Santo Antônio foi fundada no início do ano passado, com uma turma de cerca de 30 alunas, na sua maioria ex-alunas do Ginásio Santo Antônio, [...]. O curso é oficializado e fiscalizado pelo governo do estado, sendo mantido — assim

como o ginásio — pela dedicação incansável das irmãs Franciscanas. Duque de Caxias portanto terá, a partir de 1956, anualmente, novas batalhadoras contra o analfabetismo, que se dedicarão a levar a luz do saber às pequenas mentes que se formam para a vida. [...] O futuro da nossa cidade ficará, pois, sob responsabilidade dessas moças. Delas dependerá a formação do caráter e da mentalidade dos homens de amanhã, e elas têm consciência dessa responsabilidade, tanto que se dedicam com afinco aos estudos e, a par disto, algumas já praticam o ensino nas escolas primárias do Município [...]. ‘Tendo estudado em Caxias, ficarei ensinando em Caxias’. Disseram-nos Maria Nancy Almada, que já leciona no curso primário do Ginásio Santo Antônio, e Maria Hobertina que já é professora municipal. [...] Perguntamos ainda às gentis normalistas o que diziam sobre a criação do curso normal em Caxias. Todas foram unânimes em afirmar que foi ‘algo maravilhoso’, pois veio a solucionar o problema das professoras primárias em Caxias. ‘Foi algo maravilhoso que veio impedir as pessoas quase analfabetas usem do título de professora’, disse a Maria Nancy. Enquanto Ely afirmou ‘foi ótimo porque é possível que diminua assim o número de ‘fessoras’ e aumenta o de ‘professoras’ (*A Folha de Caxias*, 30 out. 1955, p. 1 e 3, grifos do autor, *apud* Oliveira; Neto, 2012, p. 52).

Por meio desse relato, percebe-se nas entrevistadas que algumas normalistas, antes mesmo de se formar professoras, já lecionavam, uma delas na própria escola em que cursou o ginásial, o que demonstra que a referida escola confessional dava preferência àqueles a quem tinha formado na hora de contratar docentes. Consideramos que esse aspecto possa estar relacionado ao interesse de dar continuidade aos seus ideais de ensino, o que leva a crer que realmente não havia uma inspeção ou que não se exigia uma formação mínima para o exercício da docência nas escolas públicas ou particulares, devido certamente ao número insuficiente de professoras formadas. O fato de serem as primeiras docentes formadas em Duque de Caxias e as críticas às “professoras” não formadas as enchiam (estudantes da Escola Normal do Colégio Santo Antônio) de orgulho e confiança, por isso, afirmavam que o Curso vinha a solucionar o problema das professoras primárias em Caxias.

No momento de criação do Curso Normal do IEGRS, em 1965, estava em vigor a Lei nº 4.024/1961³⁹, que garante, no capítulo IV, que “O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação na infância”. Essa lei dava ênfase às áreas de formação geral em detrimento da específica. Ensejava que se considerasse o saber necessário ao curso primário e o “como ensinar”, que seriam as técnicas apropriadas que o professor utilizaria para manejar a sua classe. Não havia valorização da formação geral do(a) professor(a), em consonância com a realidade em que alunos estavam inseridos, ou mesmo com as transformações sociais com que se deparava o país. As técnicas a

³⁹ Em 21 de dezembro de 1965, através do Decreto nº 12.169, foi criado o Jardim de Infância do IEGRS, cumprindo a oferta de educação pré-primária às crianças de até sete anos, conforme a LDB nº 4.024/1961 (Memórias em Cartão, 2012).

serem usadas para ministrar uma boa aula eram o que mais importava, tendo em vista os objetivos da lei anteriormente citados.

A partir da análise do Histórico Escolar da normalista Maria Luiza de Souza Andrade (conforme demonstrado na Figura 2), constatamos que a preparação dos futuros professores do IEGRS era realizada em três anos, seguindo as diretrizes do artigo 53 da LDB vigente:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á: a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica; b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial (Brasil, 1961).

Figura 2 – Histórico Escolar de Maria Luiza de Souza Andrade (1965-1967)

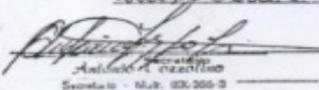
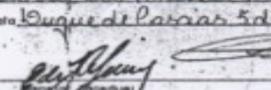
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA"
DUQUE DE CAXIAS - ESTADO DO RIO

Nome: Maria Luiza de Souza Andrade
Pai: Mário Andrade
Mãe: Jolete de Souza Andrade
Data do Nascimento: 17 de maio de 1949
Local do Nascimento: Duque de Caxias - Est. do Rio de Janeiro

HISTÓRICO ESCOLAR

		1.º CICLO															
DISCIPLINAS		Português	Matemática	H. Brasil	G. Brasil	H. Geral	G. Geral	Ciências	Idioma Inglês	Desenho	Francês	O. P. Brasileiro	Libras	Atividade Social	Atividade Profissional	Outros	MÉDIA
Exame de Admissão		970	950	900	900	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	930
Estabelecimento: <u>Colégio Duque de Caxias</u>		Ano: <u>1961</u>															
CURSO GINÁSIAL	1.ª Série	636	647	920	952	-	-	-	-	724	967	-	840	980	996	-	851
	Estabelecimento: <u>Colégio Duque de Caxias</u>		Ano: <u>1961</u>														
	2.ª Série	737	693	950	843	-	-	875	962	862	-	-	-	-	-	-	831
	Estabelecimento: <u>Colégio Duque de Caxias</u>		Ano: <u>1962</u>														
	3.ª Série	812	812	-	-	918	931	-	-	743	850	-	918	-	-	-	869
Estabelecimento: <u>Colégio Duque de Caxias</u>		Ano: <u>1963</u>															
4.ª Série		820	840	-	-	860	-	880	-	870	950	-	880	-	-	-	-
Estabelecimento: <u>Colégio Duque de Caxias</u>		Ano: <u>1964</u>															
		2.º CICLO															
DISCIPLINAS		Português	Matemática e Estatística	Estudos Sociais	Ciências Fís. e Biol.	História	Didática Ger. e Esp.	Fund. de Educação	Org. Soc. Pol. Brasil	Educação M. e Cívica	Desenho	Optativas	Práticas				MÉDIA
CURSO NORMAL	1.ª Série	650	792	800	775	855	890	-	-	-	-	745	-	-	-	-	786
	Estabelecimento: <u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>		Ano: <u>1965</u>														
	2.ª Série	775	690	925	-	885	905	-	-	-	-	887	-	-	-	-	844
	Estabelecimento: <u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>		Ano: <u>1966</u>														
	3.ª Série	890	-	-	-	860	917	-	-	-	-	960	967	955	-	-	926
Estabelecimento: <u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>		Ano: <u>1967</u>															

OBSERVAÇÕES: Conde se li Estudos Sociais, Leis de Geografia na 1ª Série e História do Brasil na 2ª Série
Data: Duque de Caxias, 5 de setembro de 1973

Antônio A. Machado
Secretário - Matr. 028.200-3
 Prof. UBERT RIBEIRO DE SOUZA
Diretor - Registro nº 8513/MEC

Fonte: Acervo pessoal da normalista Maria Luiza de Souza Andrade (1973).

Nota-se também um maior investimento na formação geral em detrimento da formação profissional, em proporção de 5 (formação geral) para 2 (formação profissional) no 1º ano; 4 (formação geral) para 2 (formação específica) no 2º e 3º anos. Além disso, não foi encontrada referência, no histórico analisado da década de 1960, ao Estágio Supervisionado. No entanto, podemos constatar, a partir das fotografias do acervo do Instituto Histórico do IEGRS, que essa disciplina era realizada dentro da disciplina de Didática e as práticas na mesma instituição.

Em 1967, formaram-se noventa normalistas das três primeiras turmas do Curso Normal do IEGRS, tendo como patrono o escritor brasileiro Monteiro Lobato. Em 8 de dezembro de 1967, realizou-se a Cerimônia de Colação de grau da Turma Monteiro Lobato no Clube Recreativo Caxiense. Na solenidade, os formandos prestaram o seguinte juramento (Lacerda, 2001, p. 218-219):

Com pensamento em Deus e no Brasil, consciente da responsabilidade, da missão que me é confiada, prometo consagrar o melhor das minhas energias, o mais puro dos meus sentimentos e todo o meu idealismo à educação nacional, à grandeza da Pátria e à felicidade das crianças brasileiras.

De acordo com Lacerda (2001, p. 218-219), a turma Monteiro Lobato era constituída dos seguintes formandos: 1. Arlete Farias da Silva; 2. Alcêa Dionísia Mangoli; 3. Angela Maria Menezes Almeida; 4. Apolônia Maria Nuremberg; 5. Cândida Helena Machado; 6. Claudinea Barbosa Machado; 7. Cláudia Maria da Silva Andrade; 8. Carmem Lúcia Fernandes Silva; 9. Carmem Lúcia de Oliveira Silva; 10. Célia Maria Aló; 11. Célio Freitas Martins; 12. Celi Freitas Martins; 13. Dilma São Tiago; 14. Dalva Malvar de Carvalho; 15. Dalva Vieira; 16. Dalvanira Galdino da Silva; 17. Darci dos Santos; 18. Delore Bruno; 19. Diva Gaspar Farias; 20. Édina de Azevedo Carvalho; 21. Evana Corrêa; 22. Elizabeth Guimarães Cavalcanti; 23. Elza Maria França de Lima; 24. Esmeralda Carvalho Viana; 25. Elizabeth Machui; 26. Glória Maria de Souza; 27. Fátima Ferreira Bessa; 28. Heloisa Helena Lima Pessanha; 29. Mervatina Pires; 30. Miroko Igarashi; 31. Iraci da Silva Barbosa; 32. Ilce Ribeiro Beraldi; 33. Juciara Silva; 34. Josélia Clarinda dos Santos; 35. Lúcia de Carvalho Freitas; 36. Letícia Vellozo; 37. Luizete Baptista; 38. Leni de Andrade; 39. Maria Auxiliadora Buscácio; 40. Maria das Graças Salgado Tavares; 41. Maria José Rangel; 42. Marli Cordeiro Santana; 43. Maria José de Almeida Jardim; 44. Maria Helena Sanches; 45. Maria de Fátima Ribeiro; 46. Maria Luiza Monteiro Soares; 47. Maria Nilza Souza de Assis; 48. Maria Valnete Stolet; 49. Maria do Carmo Carvalho; 50. Miriam dos Santos; 51. Maria Claire Barandhier; 52. Marinete Machado; 53. Mariléa de Souza; 54. Matilde de Barcelos Costa; 55. Maria Antonieta da Silva; 56. Maria Celeste Pinto; 57. Maria

Emília da Cunha Figueiredo; 58. Maria Lúcia de Souza Moreira; 59. Maria Luiza de Souza Andrade; 60. Maria da Penha Jardim; 61. Mariland dos Santos Rocha; 62. Marlene Leal; 63. Mariza de Andrade Rodrigues; 64. Marta Inês Silva; 65. Nádia de Andrade; 66. Neli Barbosa de Macedo; 67. Nely Madeira; 68. Neline Losant Macêdo; 69. Norma Monteiro Borba; 70. Natalina Dias Pinto; 71. Nilda Biancardine Sarmento; 72. Nancy Maria Dias S. de Jesus; 73. Oricema Castro de Mello; 74. Selma Moraes Aymundo; 75. Solange Barros Rodrigues; 76. Sônia Regina Coelho; 77. Suelly de Almeida Nogueira; 78. Stélia Maria da Silva Lacerda; 79. Solange Moraes Barbosa; 80. Sueli Lopes Santos; 81. Sueli de Oliveira Ribeiro; 82. Sueli Nunes; 83. Tereza de Jesus Araújo; 84. Vanda Maria Salim; 85. Vera Albuquerque Silva; 86. Vera Lúcia Azevedo Pereira; 87. Vera Lúcia Santos Lima; 88. Vera Lúcia Pereira; 89. Walda Nunes de Freitas; 90. Wilma Simões.

Figura 3 – Formatura da Turma Monteiro Lobato, em 1967



Fonte: Acervo pessoal da professora aposentada Marinete Machado, do IEGRS (1967).

Como podemos ver, na lista dos formandos da Turma Monteiro Lobato apresentada anteriormente e na Figura 3, nessa turma se formou apenas um rapaz, Célio Freitas Martins. Sendo assim, com estudantes majoritariamente do sexo feminino para exercer o ensino pré-primário e primário, isso indica o processo de feminização do magistério para esses níveis de ensino:

As escolas normais se enchem de moças. As principais são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas

normas, os uniformes, os prédios, os corredores, os quadros, os mestres e as mestras, tudo faz desse um espaço destinado a transformar meninas/mulheres em professoras (Louro, 2013, p. 454).

Segundo Almeida (1998, p. 65), foi a partir da segunda metade do século XX que as mulheres tomaram as escolas normais e as salas de aula quase por completo. A feminização do magistério no Brasil pode ser considerado um processo alicerçado desde o século XIX. No entanto, foi um fato consolidado somente a partir da República, tendo um aumento significativo nas décadas que se seguiram. De acordo com Pinsky (2014), o mercado de trabalho, entre os anos de 1954 e 1964, excluía muitas mulheres, mesmo as qualificadas profissionalmente. Contudo, a atuação feminina no magistério e na enfermagem aumentava com o passar do tempo. Dessa forma, as mulheres se integravam na “atividade produtiva nacional” (Pinsky, 2014, p. 66),

porém, a evolução do emprego feminino foi sem dúvida um dos fatores de maior influência no conjunto das transformações por que passaram as relações homem-mulher e os significados do gênero nessa época. O aumento da participação feminina nos serviços de consumo coletivo (enfermagem, medicina, magistério, funcionalismo burocrático etc.) se dá de forma crescente, sobretudo a partir dos anos 1950 (embora, proporcionalmente, seja pequena). Representa a medida mais importante da integração das mulheres na atividade produtiva nacional (Pinsky, 2014, p. 176).

Segundo Marinho (2002, p. 165), “historicamente, as escolas normais, a partir de sua constituição, formaram mais professoras do que professores para o então ensino primário”. Apesar das transformações e de o Curso Normal se destinar a alunos de ambos os sexos, a predominância feminina continuou com o passar do tempo, fato esse que pode ser notado no IEGRS.

Conforme Marinho *et al.* (2017, p. 129), os dados de 1967 confirmam essa tendência de predominância feminina no Curso Normal do IEGRS, com apenas um aluno normalista do sexo masculino entre os formandos, o Célio Freitas Martins. A Figura 4 comprova esse fato.

Figura 4 – Alunos de uma das turmas de formandos – Turma Monteiro Lobato



Fonte Coleção Marinete Machado, Acervo Digitalizado CEPEMHED (1967).

Lacerda (2001) relata que, em 1968, os primeiros professores primários começaram a ingressar nas escolas públicas e privadas da cidade de Duque de Caxias para lecionar. De acordo com o autor,

[...] o Instituto incorporou-se ao esforço para suprir a rede escolar de professores habilitados, ampliando o trabalho realizado pelos Cursos Normais das escolas particulares, como os mantidos pelos colégios Santo Antônio, Duque de Caxias, Cruzeiro do Sul, Casemiro de Abreu, Rui Barbosa (Lacerda, 2001, p. 219).

Além disso, de acordo com Marinho (2013, p. 42), “no início de 1969, os formandos da turma Monteiro Lobato participaram do Concurso Público de Ingresso na Rede Estadual e todos passaram, demonstrando o ensino de boa qualidade que sempre foi oferecido por essa instituição”, conforme se entendia naquele momento.

A partir do exposto, compreende-se que a criação do IEGRS foi um marco na educação caxiense, causando impactos no processo de escolarização do Município de Duque de Caxias, visto que foi a primeira instituição pública a oferecer Curso Normal, Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal. No próximo capítulo apresentaremos o Município de Duque de Caxias e a trajetória do IEGRS.

2 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NA CIDADE DOS MOTORES

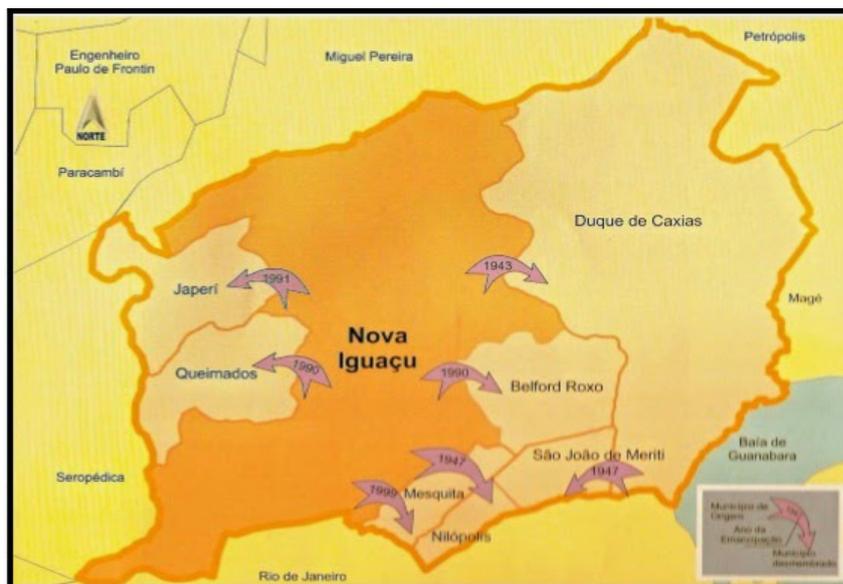
Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. O futuro não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva, a não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado (Weil, 1996, p. 418).

2.1 Duque de Caxias: a construção de uma cidade industrial

Segundo Cantalejo (2008, p. 21), “Duque de Caxias – até 1931, Meriti – pertencendo, nesse período, ao município de Nova Iguaçu, está situado na Baixada Fluminense, área limítrofe ao então Distrito Federal, hoje cidade do Rio de Janeiro”. O autor ainda afirma que a ocupação dessa região é bastante antiga, datada do século XVI, dedicando-se no começo ao cultivo da cana e à produção de açúcar que, aos poucos, foi perdendo espaço para a região de Campos.. Ao longo do tempo, a região experimentou um crescimento populacional e um desenvolvimento urbano significativos, impulsionados pela construção de novas infraestruturas e pela expansão econômica. Essa dinâmica levou à necessidade de uma maior autonomia administrativa, o que culminou na emancipação de Duque de Caxias. É o que veremos nesta seção.

Duque de Caxias se configurou como uma área periférica na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, com localidades precárias e outras servidas de estrutura urbana. O Município (com sua localização geográfica destacada da Figura 5) constitui-se em um importante subcentro comercial e de serviços, polo concentrador de várias atividades, atraindo para si moradores de municípios vizinhos. Isso ocorre devido à evolução de seus aparatos urbanos, do desenvolvimento de sua economia e por representar uma centralidade do seu entorno. A localização de Duque de Caxias dentro dessa área indica sua proximidade com grandes centros urbanos e sua integração à dinâmica socioeconômica da região metropolitana.

Figura 6 – Desmembramento do antigo Município de Nova Iguaçu



Fonte: Ferreira *et al.* (2014).

Na Figura 6, podemos observar que os Municípios de hoje conhecidos como Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Mesquita, Nilópolis, Japeri e Queimados integravam um único Município até a década de 1940. Durante muito tempo todo o território que “se estende dos limites serranos de Miguel Pereira a Petrópolis e destes até o contorno da Baía de Guanabara, na foz do Rio Meriti, e deste aos contrafortes do Gericinó até Itaguaí” (Nogueira, 2008, p. 5) fazia parte do Município de Nova Iguaçu. Em 1943, com a emancipação do Distrito de Duque de Caxias, deu-se início à fragmentação de toda a Baixada Fluminense nos Distritos anteriormente citados. Segundo Enne (2002, p. 57),

Na década de 40, o movimento emancipacionista faz desmembrar de Nova Iguaçu os municípios de Duque de Caxias, São João de Meriti e Nilópolis. Durante algumas décadas, os quatro formaram a representação mais comum do que seria a “Baixada Fluminense”. Nos últimos quinze anos, uma série de emancipações levou à criação também dos municípios de Japeri, Belford Roxo, Queimados e Mesquita.

Nota-se que os limites do Município de Duque de Caxias estendem-se, atualmente, aos Municípios de Belford Roxo, Miguel Pereira, Petrópolis, Magé, Rio de Janeiro, São João de Meriti e Nova Iguaçu. A hidrografia pode ser resumida em quatro bacias principais: Iguaçu, Meriti, Sarapuí e Estrela. Nessa configuração, Caxias é dividido em quatro distritos: 1. Duque de Caxias; 2. Campos Elíseos; 3. Imbariê; 4. Xerém. Com 41 bairros, a cidade configura-se como um espaço industrial, em sua maior parte urbana, que vem se destacando, economicamente, tanto no Estado do Rio de Janeiro quanto no Brasil. Os distritos dispõem de

características distintas e contingente populacional diferente. Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010)⁴⁰, o 1º distrito mais populoso é Duque de Caxias, com 341.304 habitantes; o 2º, Campos Elíseos, com 290.762 habitantes; o 3º, Imbariê, com 161.853 habitantes; e o 4º, Xerém, com 61.129 habitantes (Almeida, 2017, p. 52).

O sistema financeiro de Duque de Caxias é alimentado principalmente pelas altas receitas do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) das empresas, que vêm crescendo a cada ano. Com o município ocupando o segundo lugar no *ranking* de arrecadação de ICMS do Estado do Rio de Janeiro, ele perde somente para a capital, segundo a pesquisa da Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro (CIDE) (2006) *apud* Almeida (2017, p. 52). Sua administração pública opera com um substancial orçamento derivado das receitas de finanças públicas, que foi na ordem de R\$ 1.350.533.879,00, de acordo com o IBGE (2008). Segundo o “Mapa da Pobreza e Desigualdades – municípios brasileiros” (IBGE) *apud* Almeida (2012, p. 45), Duque de Caxias possui um índice de 53,53%, ficando atrás apenas de Itaboraí (59,43%), Belford Roxo (60,06%), São Francisco de Itabapoana (62,65%), Magé (64,02%), Queimados (67,52%), Tanguá (68,12%) e Japeri (76,37%).

Inserido na lógica de uma sociedade capitalista, Duque de Caxias não poderia escapar das contradições sociais que são marcas dessa formação econômica e social. A esse respeito, Mumford (1998, p. 586) afirma que “[...] à medida que se afasta do centro, o crescimento urbano torna-se cada vez mais desorientado e descontínuo, mais difuso e sem um ponto de foco, exceto onde alguma cidade sobrevivente tenha deixado a marca original de uma vida mais ordenada”.

Muitos dos elementos definidores do presente emergiram da trajetória histórica, na qual segmentos sociais variados protagonizaram seu processo de construção. A cidade de Duque de Caxias foi construída de maneira desordenada, gerada por uma economia próspera em meio a uma sociedade repleta de desigualdades.

2.1.1 Duque de Caxias no século XX: de “cidade-dormitório” a cidade industrial

Para compreender as transformações que aconteceram em Duque de Caxias, é preciso analisar os processos administrativos, ocorridos durante o final do século XIX e início do século XX, que moldaram a Baixada Fluminense e, em especial, o município de Iguassú.

⁴⁰ Os dados são referentes aos censos de 2010, 2009, 2008 e 2003, variando de acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo IBGE no ano de 2011 e estimativas para 2016 (Almeida, 2017, p. 52).

No início do século XX, a área do centro do atual município de Duque de Caxias, ao redor da estação de Merity, ainda 4º Distrito de Nova Iguaçu (tornou-se o 8º em 1931, com o nome de Caxias), estava situada em terras baixas assoladas pelas doenças endêmicas. Essas condições reduziram sua população, em 1910, para cerca de 800 habitantes, número muito baixo se comparado aos 10.542 contabilizados pelo censo em 1872. As condições de vida na região central de Duque de Caxias no início do século XX eram bastante precárias. A população enfrentava diversos desafios, entre eles problemas de transporte e saúde pública relacionados ao ambiente:

Mesmo com a inauguração, em 1886, da Northern Railway (atual Estrada de Ferro Leopoldina) e depois a sua ligação a Meriti, com o seu prolongamento, já no século XX, para as estações de Gramacho, Campos Elísios, Saracuruna, Primavera e Parada Angélica, a situação local continuou a piorar com os problemas ambientais ligados ao desmatamento - para a extração de lenha e o fabrico de carvão- e o assoreamento dos rios, agravando o problema do escoamento das chuvas, que, além das enchentes, transformava o lugar num foco de doenças, sobretudo a malária, conhecida como impaludismo (Cantalejo, 2008, p. 22).

A queda populacional era consequência direta de problemas que assolavam a região desde meados do século XIX, das crises econômica e ecológica que atingiram de forma intensa as terras pantanosas e empobrecidas próximas ao recôncavo da Guanabara. Nas primeiras décadas do século XX, vários fatores modificaram aquele quadro de abandono:

O deslocamento populacional de uma massa de migrantes, em direção às cidades brasileiras nas primeiras décadas do século XX, a expansão da malha ferroviária na região, que permitiu o acesso e o assento dessa população na região, e a parcial recuperação ambiental do solo promovida pelas sucessivas obras de saneamento realizadas na Baixada Fluminense, proporcionaram uma intensa recuperação demográfica da região, fazendo emergir do vazio populacional as bases do que viria se constituir, nas décadas seguintes, numa extensa e complexa periferia urbana moderna (Braz; Almeida, 2010, p. 33).

Segundo Souza (2002, p. 68), até a década de 1940, o município de Nova Iguaçu estava dividido administrativamente em nove distritos: Nova Iguaçu (Centro de Nova Iguaçu, Mesquita, Morro Agudo, Andrade Araújo, Prata, Ambahi, Santa Rita, Ahiva, Amaral, Carlos Sampaio, parte de Belford Roxo, Heliópolis e Itaipu); Queimados (Queimados e Austin); José Bulhões (Retiro, São Bernardino, Iguaçu Velho, Barreira, Tinguá, Paineiras, Rio D'Ouro, Santo Antônio e São Pedro); São João de Meriti (São João de Meriti, parte de Belford Roxo, São Matheus, Thomazinho, Itinga, Rocha Sobrinho, Vila Rosaly, Coqueiros e Coelho da Rocha); Bonfim (Bonfim e Santa Branca); Xerém (Xerém, Pilar Actura e Rosário); Nilópolis

(Nilópolis); Caxias (Centro de Caxias e Sarapuí); e Estrela (Imbariê, Santa Lúcia, Parada Angélica e Estação de Estrela).

Até meados do século XX, a área que corresponde ao município de Duque de Caxias era um espaço preponderantemente rural. No entanto, as melhorias na infraestrutura, a presença da Estrada de Ferro Leopoldina e o fim da ameaça da malária a partir dos anos 1930 tornaram o espaço da Baixada Fluminense atraente para a população. Em pouco tempo, Duque de Caxias passaria por um processo de ocupação desordenada, recebendo uma numerosa população pobre do Rio de Janeiro e de estados do Nordeste.

Em parte, isso aconteceu porque, desde o início do século XX, um conjunto de fatores fez com que as opções de moradia para a população de baixa renda na cidade do Rio de Janeiro diminuíssem. O crescimento demográfico, o encarecimento dos terrenos e as políticas de erradicação dos cortiços na área central da então capital do país promoveram a expulsão populacional. Com isso, a população mais pobre do Rio de Janeiro, além de migrantes nordestinos, teve que escolher entre as favelas e as terras da Baixada Fluminense (Abreu, 1987).

Apesar de todas as dificuldades, Caxias foi sendo povoada de forma acelerada. Com péssimas condições sanitárias, moradias rudimentares, pouquíssimos estabelecimentos comerciais e a disputa por terras tornando a violência uma característica do território, a população buscava sobreviver diante de uma rotina pouco favorável, como evidenciam Braz e Almeida (2010, p. 61):

A parcela da população que passava o dia na região, majoritariamente mulheres e crianças, enfrentavam uma rotina dedicada aos afazeres cotidianos e a luta constante contra as condições em que se encontravam. Em meio às tarefas domésticas, realizavam pequenas intervenções, como a capina do terreno, cuidado com a horta, pequenos consertos e obtenção de água em riachos, bicas comunitárias e nos poços domésticos. Nos finais de semana, já com a presença masculina, eram feitas intervenções de maior vulto, como atividades de construção ou ampliação da casa, capina e manutenção das ruas ou valas e canais, que recebia, “a céu aberto”, o esgoto familiar e a água pluvial.

Na década de 1930, o oitavo distrito de Iguaçu⁴¹, que fazia parte da economia fluminense, tinha como base a exportação da laranja, do sal e da farinha de mandioca (Souto, 2014). A vila dispunha de uma estação ferroviária denominada Merity, que, no início do século XX, era comandada por uma elite rural decadente. Simões (2006, p. 142) relata que “Nesse

⁴¹ Politicamente próximos da Revolução de 1930, Manoel Reis e outras lideranças políticas Iguaçuanas solicitaram ao interventor federal no Estado do Rio de Janeiro, Plínio Casado, a transformação de Caxias em 8º distrito de Nova Iguaçu. Por meio do Decreto Estadual nº 2.559, de 14 março de 1931, a proposta foi implementada. A partir desse ato normativo, a localidade recebeu oficialmente a nova designação. Em decorrência, a Estação de Merity tornava-se uma lembrança do passado – outros tempos tinham chegado (Lacerda, 2003, p. 11).

período os barões do século XIX já haviam sido definitivamente afastados da cena política com o advento da república, dando lugar aos coronéis e comendadores ainda intimamente ligados ao poder rural”. A área da Vila Merity, atual centro de Duque de Caxias, que, no início do século XX, “era uma incipiente estação ferroviária cercada por uma decadente área rural, dominada por uma também decadente classe dominante rural, cada vez mais ausente” (Costa, 2012, p. 217), começava a assistir à chegada de novos habitantes.

Segundo Torres (2008), a população de Merity aumentou 365% de 1910 a 1920, passando de 800 habitantes para 2.920. Em 1930, já eram 28.756 moradores. Com isso, houve um aumento da demanda por terras, acarretando, por sua vez, grande fracionamento das antigas propriedades rurais, fato que levou ao surgimento de loteamentos:

[...] diretamente do vazio econômico [...], suscitados pela abundância de terras baratas situadas nas proximidades da capital federal. A abertura [do novo traçado da rodovia] Rio-Petrópolis [paralela e contígua à EF Leopoldina], inaugurada em 1928 e cruzando as várzeas que viriam a compor o município, desenvolveu extraordinariamente a atividade loteadora, ao facilitar a ligação de tais áreas com a cidade do Rio de Janeiro (Beloch, 1986, p. 24-25).

Nesta direção, Simões (2004) afirma que a população e a estrutura urbana de Duque de Caxias expandiram-se mais que a sede municipal na década de 1930 (Figura 7). A construção da Rodovia Rio-Petrópolis e de outras vias de acesso ao Distrito Federal, como a Rodovia Rio-São Paulo, assinalou a integração da Baixada Fluminense ao espaço carioca, com a ampliação real do tecido urbano para além do território da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 7 – Vista da Estação de Caxias para o Banco da Lavoura (Banco Real, na atual Praça do Relógio) – anos 1930



Fonte: Acervo Instituto Histórico/CMDC *apud* Revista *Pilares da História* (2009, p. 108).

Com o passar do tempo, o acesso à cidade do Rio de Janeiro foi se tornando mais fácil pelas construções das estações ferroviárias e implantação da Rodovia Rio-Petrópolis. A valorização dos terrenos que margeavam essa rodovia impulsionou a grilagem das terras ociosas, gerando novos loteamentos, que levaram ao desmatamento nas localidades. Como já foi mencionado, na década de 1930, Duque de Caxias já contava com uma população de 28.756 habitantes, um número quase dez vezes maior ao da década anterior. Souza (2002) ressalta que a cidade passou por importantes transformações na transição da década de 1920 para 1930, entre as quais inclui-se a aquisição do atual nome:

A partir da década de 1930, Meriti, chamado agora de Duque de Caxias, experimentou um processo acelerado de crescimento de sua população. Transformou-se de área rural para a de periferia urbana industrial. O entorno da estação de Meriti e, posteriormente, de Sarapuí, tornou-se mais uma possibilidade de abrigo dos trabalhadores empobrecidos. Caxias foi transformada em área de transbordo dessa população, cumprindo o papel da periferia da cidade do Rio de Janeiro (Souza, 2002, p. 83).

A partir disso, Caxias ganha outra configuração econômica e política, passando a se destacar no município de Nova Iguaçu. Nesse período, as organizações políticas locais ganham força e começam a incomodar as lideranças do município. Outro fato importante é a transformação de Caxias em “área de transbordo” para a população mais pobre, configurando-se como periferia do Rio de Janeiro ou “periferia da periferia” (Souza, 2002, p. 65).

O nome “Caxias” é uma homenagem ao Patrono do Exército Brasileiro, Luís Alves de Lima e Silva. Nascido em 25 de agosto de 1803, na fazenda São Paulo, nas áreas limítrofes entre as antigas vilas de Estrela e Iguazu, hoje é o município de Duque de Caxias. O que antes recebia uma designação diferente, um novo nome que tenta de toda maneira mudar os estereótipos que a antiga Merity possuía. E nada melhor que trocar por um nome que traz de imediato consigo histórias de “epopeias” do Exército Brasileiro, sob a liderança de Duque de Caxias – na Guerra do Paraguai, em revoltas nas províncias do Império e na manutenção da ordem em solo imperial. Luís Alves de Lima e Silva foi o único cidadão em solo brasileiro que recebeu o título de “Duque”, honra obtida em 23 de outubro de 1869.

Entretanto, o “renovado lugarejo” foi concebido por meio da inquietação e da vontade da figura de José Luís Machado, mais conhecido como “Machadinho”, morador e líder popular da região. Um gesto que reverberou na posteridade foi quando o Senhor “Machadinho”, com quatro homens armados, trocou a placa da estação ferroviária de Merity para Caxias, no dia 6 de outubro de 1930. A simples mudança de um símbolo, há tempo degenerado, abre espaço para um futuro provido de nova narrativa⁴². Esse fato foi narrado pelo jornal *Tópico*, em edição especial de 25 de agosto de 1958, na matéria intitulada “Nasce uma cidade – memórias de um homem que lhe mudou a denominação”, de autoria do jornalista Waldair José da Costa, quando o município de Duque de Caxias completava 15 anos. Foi o próprio Machadinho que traz suas memórias para a edição do *Tópico*:

Na oportunidade em que comemorava o Dia do Município, no ano do seu décimo quinto aniversário de emancipação política, nada mais justo do que ouvirmos uma de nossas mais populares figuras, cuja chegada a essas terras se deu quando a Villa engatinhava. Trata-se de José Luís Machado - o “Machadinho” -, que veio há cinquenta anos de Bonsucesso (DF), atraído por familiares seus aqui possuidores de fazenda desde 1891- seus parentes Aniceto Machado e Jacinto Machado. Em 1890, viria, também, seu pai, o Comendador Bento Antônio Machado, bastante conhecido em toda a zona da Leopoldina. Dotado de prodigiosa memória, José Luís Machado relata todos os acontecimentos ocorridos na cidade nascente, com riqueza de detalhes e precisão admiráveis (Jornal *Tópico*, 1958, p. 3 *apud* Almeida, 2017, p. 73).

A atitude de Machadinho, mesmo que protegido por homens armados, recebeu apoio dos moradores e foi formalizada por meio do Decreto Estadual nº 2.559, de 14 de março de

⁴² A mudança de nomenclatura de um distrito ou município era a símbolo de renovação. Simões (2006, p. 104) explicita um pouco dessa postura: É interessante notar que, na Baixada Fluminense, a cada mudança de *status* político, administrativo ou econômico, houve também a mudança de nome, como se isso apagasse um passado repleto de negatividades que precisam ser esquecidas; talvez isso explique a falta de respeito para com os resquícios históricos predominantemente durante quase todo o século XX e a necessidade atual de alguns grupos de resgatarem esse passado, à medida que o que seguiu parece ter sido pior do que o tal passado sombrio. Esses momentos marcam quase que uma refunção dessas cidades, que, ao trocarem de nome, tentam trocar de destino.

1931, assinado pelo interventor Plínio Casado, criando o 8º Distrito de Nova Iguaçu, com o nome de Caxias. A denominação durou até a emancipação.

Cada vez mais dissociada das atividades rurais e integrada à lógica da acumulação urbana, nasce uma nova elite caxiense. Simultaneamente, a malha social⁴³ do município de Duque de Caxias se tornou mais complexa com a chegada de migrantes que ocupam o posto de mão de obra barata nas atividades urbanas locais e da capital federal.

Caxias, na década de 1930 8º Distrito de Nova Iguaçu, tinha graves problemas estruturais, como falta de saneamento, educação, saúde e de segurança, entre outros. Segundo Lacerda (2003, p. 12), “era preciso dar um basta no abandono”. Esses problemas deram início a um descontentamento de grupos políticos que surgiram não só nesse distrito, mas também em Nilópolis, em São João de Meriti e também em Nova Iguaçu. Em função dessa insatisfação, são criadas “organizações locais que passam a reivindicar a emancipação desses distritos” (Simões, 2004, p. 51).

Almeida (2008, p. 96) nos mostra que “o processo de emancipação da cidade esteve relacionado à formação de um grupo local que organizou a União Popular Caxiense (UPC) e à reforma territorial realizada por Amaral Peixoto durante o Estado Novo”. No entanto, a emancipação de Caxias só aconteceu por causa dos “interventores estadual e federal” (Souza, 2002), que tinham em mente organizar uma nova reforma administrativa para o Estado do Rio de Janeiro embasado na política de nacionalidade e desenvolvimento do Estado Novo:

O processo de emancipação de Caxias esteve integrado ao projeto de reforma administrativa com base no discurso do Estado Novo, no qual um dos eixos fundamentais era a consolidação do nacionalismo, que tinha no comunismo e no excesso de regionalismo seus principais empecilhos. A emancipação dos locais mais populares ia ao encontro da necessidade de: reorganizar o quadro territorial para melhor controlá-los e administrá-los; cooptar simpatia e apoio popular; e articular seu representante regional, Amaral Peixoto, com frações da classe dominante no local (Souza, 2002, p. 11).

O município de Duque de Caxias foi profundamente impactado por práticas clientelistas, cujas ações se apoiaram basicamente no uso da máquina pública em benefício de poucos. De acordo com Souza (2012), tem havido predomínio absoluto de lideranças políticas com perfis populistas e clientelistas ao longo das diversas gestões e fases da história municipal.

⁴³ Os termos *malha social* e *tecido social* referem-se a indivíduos, coletividades e papéis que estão ligados por uma ou mais relações sociais profundas, apenas compreensíveis pela análise do poder, formando uma rede social (Dicionário inFormal, c2024). Para mais informações, consultar: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/tecido%20social/malha%20social/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Essa questão não é monopólio caxiense, é também comum em outros municípios com formação e perfil semelhante, como Cardoso (1998, p. 1699-1700) aponta:

[...] tradicionalmente as prefeituras dos municípios mais pobres desenvolvem suas políticas dentro de um padrão clientelista tradicional, em que as ações são fragmentadas e pontuais, atendendo a quase que individualmente às demandas, e segundo uma definição de prioridades que atende principalmente aos interesses políticos-eleitorais imediatos. Essa forma do ‘fazer política’, que vigora preponderantemente na Baixada Fluminense, incorpora ainda a inadequação técnica, que transforma soluções em problemas futuros.

Sendo assim, a expansão urbana de Caxias esteve ligada aos interesses dos grandes proprietários de terra e à elite comercial, que se organizaram politicamente, fundando, nos anos 1933 e 1937, respectivamente, a União Popular Caxiense (UPC) e a Associação Comercial, que tinham como principal propósito “garantir privilégios e concessões para o segmento social aos quais pertenciam e para atender às ambições políticas de seus representantes” (Braz; Almeida, 2010).

Na Figura 8, podemos visualizar pessoas de renome, sentado na primeira cadeira, à esquerda, está Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque, conhecido como o “Homem da Capa Preta”; ao fundo, encontramos Homero Lar e Gastão Gilcério de Gouvêa Reis, ambos se tornaram prefeitos de Duque de Caxias, entre outros representantes da elite política e econômica da localidade.

A União Popular Caxiense colocava-se à frente das reivindicações voltadas para a melhoria dos serviços públicos, indispensáveis ao desenvolvimento do então distrito de Nova Iguaçu. Para os integrantes da UPC, enquanto a ação governamental não atendia às necessidades sociais, era necessário organizar a nova associação e torná-la uma entidade de utilidade pública, com a finalidade de buscar soluções para os problemas locais, a organização de trabalhos de filantropia e a promoção de lazer.

Figura 8 – A União Popular Caxiense (UPC): grupo formado por políticos, jornalistas e médicos



Fonte: Acervo Iconográfico do Instituto da Câmara Municipal de Duque de Caxias [ca. 1940] *apud* Almeida (2017).

Em relação à União Popular Caxiense (UPC), o Jornal *Tópico*, de 25/08/1958, 2º caderno (p. 2 *apud* Lacerda, 2003, p. 13) noticiou que:

oitavo distrito da Comarca de Iguaçu, Caxias era um lugarejo onde o mato cobria a maior parte das ruas e o centro se compunha de poucas casas desafiando a insalubridade da região. Não havia qualquer espécie de calçamento quando a 1º de setembro de 1933 doze homens progressistas resolveram fundar uma sociedade que atendesse as necessidades do lugar cuja expansão começava. Sob a denominação de União Popular Caxiense (UPC), começou a lutar pelo progresso de Caxias, a nova sociedade, tendo entre os seus componentes os senhores Paulino B. Silva, tenente José Dias, Francisco José de Oliveira, Bernardino Gonçalves Vieira, João Nunes Cabral, Antônio José dos santos, Ambrósio de Oliveira, Anibal Guedes, José Corrêa Borges, Adriano Augusto Salgueiro, Manoel Joaquim de Azevedo e Tito Lívio Pinto Pereira.

Segundo Lacerda (2003, p. 13), entre os fundadores da UPC, predominavam os homens de propriedades e negócios, jornalistas, médicos e políticos locais. Essa elite abastada pôs-se à frente de reivindicações voltadas à melhoria dos serviços públicos, indispensáveis ao progresso do distrito. Enquanto a ação governamental não atendia às necessidades sociais, impunha-se organizar a nova associação e torná-la uma entidade de utilidade pública, de modo a proporcionar “[...] Escola gratuita para os filhos dos sócios, auxílio financeiro em caso de doenças, funeral e mais tarde auxílio natalidade constituíam a primeira forma de amparo concedida pela União” (*Tópico*, ago. 1958, 2º caderno, p. 2 *apud* Lacerda, 2003, p. 13-14).

Além da UPC e da Associação Comercial, foi fundado o jornal *A Voz do Povo Caxiense*⁴⁴ (Lacerda, 2003, p. 14). De um lado, havia uma elite detentora de terras localizadas estrategicamente no entorno da estação ferroviária de Merity, que controlava o poder político e via naquele espaço a possibilidade de ampliá-lo; do outro lado, existia a grande massa que compunha a população local, ocupando os espaços mais afastados do centro comercial, composta por proletários que vendiam sua força de trabalho em troca de baixíssimos salários e viviam em condições subumanas (Lacerda, 2003, p. 16). Souza (2014, p. 100) também aponta essa contradição presente até a década de 1930:

As frações da classe dominante local parecem constituir-se de: grandes proprietários fundiários dos quais uma parte não reside no local, deixando as terras aos cuidados de administradores que, paulatinamente, adquirem poder local, tanto pela violência quanto pela intermediação de favores, e, posteriormente, pela ocupação e pelo retalhamento de parte dessas terras; comerciantes locais residentes, interessados na região e que, crescentemente, detêm o controle do poder político local, em função do absenteísmo dos proprietários originais; aventureiros e/ou apadrinhados menores dos poderes centrais, cujos ganhos derivam de especulação futura sobre o uso das terras. [...] Quanto à ocupação de terras pelos setores populares, duas frentes simultâneas são percebidas: a presença de uma pequena produção de subsistência, com alguma venda para o mercado, e a constituição do lugar como residência ou trabalho.

O grupo de intelectuais da UPC e da Associação Comercial de Duque de Caxias elaborou um documento solicitando a emancipação do 8º distrito de Iguaçú. No entanto, o interventor federal, Amaral Peixoto, instaurou processo no Tribunal de Segurança Nacional e prendeu alguns membros da UPC, assim como foi ordenado o fechamento do jornal *A voz do Povo de Caxias* (Souto, 2014). Para esse grupo, as dificuldades da localidade seriam resolvidas com o rompimento do domínio do poder de Nova Iguaçú, criando um único município. Souza (2003) chama atenção sobre o ocorrido para o fato de que, embora Tenório Cavalcanti fosse integrante da UPC e a favor da emancipação, não assinou o documento. Porém, o político atuou na intervenção para que pudessem ser soltos aqueles que haviam sido presos. Silva (2003) ressaltou que, apesar da prisão, os que estavam envolvidos ganharam respeito e consideração, além de continuarem a lutar pela emancipação de Merity e pela nomeação de um prefeito que fosse nascido em Duque de Caxias.

Segundo Souza (2014), o campo de atuação da UPC se caracterizou pelo assistencialismo aos mais pobres, estratégia também utilizada por Tenório Cavalcanti, que,

⁴⁴ Fruto da UPC, em 1934, surgiu o jornal *A Voz do Povo de Caxias*, de Francisco José Oliveira. Com ele, o início da propagação do ideário separatista (Silva, 2003, p. 30). Para mais informações, consultar: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

quando trabalhou como fiscal da prefeitura, concedia favores fiscais, possuía uma loja de material de construção que fornecia produtos aos mais necessitados. Era comum vê-lo andar com seu grupo armado oferecendo “proteção” ao mesmo tempo em que intimidava aqueles que questionavam sua autoridade. Simões (2006, p. 146) declara que:

Dessa maneira se consolida o clientelismo como forma de ganhar representatividade política na Baixada Fluminense. Na ausência do Estado, políticos locais oferecem pequenos favores em troca de votos e fidelidade, conferindo a estes uma certa legitimidade e o acesso ao poder público. Para Tenório, esse modelo significou vitória em quase todas as eleições que disputou para cargos no Legislativo, seja em Nova Iguaçu, Caxias ou no plano estadual ou federal (Simões, 2006, p. 146).

Com a política centralizadora e os projetos que se diziam modernizantes propostos pelo governo do Presidente da República Getúlio Vargas, nos anos de 1930, o então 8º distrito de Nova Iguaçu teve seu espaço remodelado de forma rápida, a fim de atender aos interesses ligados ao desenvolvimento industrial pensado para o país. A nova configuração política “estabeleceu um novo eixo de poder, consolidando o que a mudança do traçado da Rio-Petrópolis havia começado” (Costa, 2012, p. 218). Assim o Distrito de Duque de Caxias continuava a crescer rapidamente. Nessa direção, Costa (2012, p. 218) afirma que:

[...] esse crescimento resultou em novos moradores abastados, e se formaram novos grupos de interesse que procuraram se juntar em busca de reconhecimento enquanto líderes locais. assim, foi fundada a União Popular Caxiense (UPC) em 1933. [...] o processo de emancipação de Caxias esteve relacionado ao grupo de jornalistas, médicos e políticos locais que organizou a UPC [...].

Com a mudança do *status* jurídico, crescia a insatisfação da elite local caxiense com o governo municipal de Nova Iguaçu, situação que apressaria o processo de emancipação de Duque de Caxias. Em 1933, foi criada a Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense, com o objetivo de diminuir as áreas pantanosas na formação geográfica da cidade, prover a instalação de bicas centrais que fornecessem água encanada para a região, além de controlar o grande número de infectados por doenças provenientes da falta de saneamento. Souza (2014) esclarece que, embora não se estendessem para a população inteiramente, todas essas medidas colaboraram para a criação de condições mínimas de vida na cidade. Além disso, serviram para a integração da Baixada Fluminense ao projeto nacional de urbanização e modernização criado pelo governo Vargas, que “deixou marcas em Duque de Caxias e foi efetivado por meio da forte intervenção do poder público, expresso na instalação do Núcleo Colonial Agrícola de São Bento, da Fábrica Nacional de Motores e da Cidade dos Meninos” (Souza, 2003, p. 40).

Souza (2003) evidenciou que esses projetos tiveram como objetivo a “modernização” que demarcaram a cidade como espaço de abrigo e da formação do trabalhador nacional. Tinham como objetivo também a “modernização” vinculada ao controle, além do projeto de colonização consistir

no domínio das condições naturais encontradas, na ocupação de terras públicas através de políticas que favorecessem o acesso do Jeca Tatu à terra e às técnicas agrícolas, no avanço, no desenvolvimento com bases na indústria e na exaltação do nacionalismo e da grande liderança nacional: Vargas (Souza, 2003, p. 40).

Cabe ainda salientar que tenoristas e amaralistas/varguistas enfrentaram disputas violentas pelo domínio do poder local. Assim, “[...] o uso da violência, das práticas políticas assistencialistas, a linguagem populista e o fortalecimento de figuras carismáticas” (Souza, 2003, p. 95) foram marcas que permaneceram ao longo do tempo na cidade, bem como as características dessa estrutura capitalista, que

[...] lucrava com a exploração da miséria dos trabalhadores fluminenses. Um capitalismo que contava, na sua estratégia de implementação, com a corrupção do aparato policial e legal, com o apoio do Estado, que distribuía serviços, espaços e negócios e mão-de-obra e com o esquema de acumulação ilegais como a jogatina, a prostituição e a rede de hotéis a ela associada e ao jogo do bicho (Souza, 2003, p. 49).

Essas práticas foram potencializadas com o crescimento populacional e o progressivo desenvolvimento econômico. Em consequência da emancipação alcançada em 1943, o antigo vilarejo transformou-se em cidade com crescimento desordenado:

Em 1943, os distritos de Caxias, São João de Meriti, Xerém e Estrela se emanciparam, compondo o município de Duque de Caxias. O novo município passou a ser composto por três Distritos: Duque de Caxias, S. João de Meriti e Imbariê. Em 1947, São João de Meriti se emancipou de Duque de Caxias e, em 1954, o Distrito de Imbariê deu origem a outros dois distritos, o de Xerém e o de Campos Elíseos (Souza, 2003, p. 37).

Apesar do esforço dos membros da UPC, a emancipação só se realizou a partir do controle dos interventores estadual e federal. Em 1940, Amaral Peixoto já tinha organizado uma comissão para estudar uma reforma administrativa do Estado do Rio de Janeiro, que só foi viabilizada em 1943.

O processo de emancipação de Caxias estava integrado ao projeto da reforma administrativa, numa tentativa política de organizar o quadro territorial do país, com base no discurso do Estado Novo, em que um dos eixos fundamentais era a consolidação da questão nacional.

Por fim, “a emancipação veio de cima para baixo” (Simões, 2006, p. 148). Em 31 de dezembro de 1943, o comandante Amaral Peixoto assinou o Decreto-Lei nº 1.055, que criou o município de Duque de Caxias. Souza (2003) afirma que o processo de emancipação da cidade corroborava o projeto de reforma administrativa com base no Estado Novo, consistindo na consolidação nacional. Simões (2006) reforçou essa ideia ao dizer que era um projeto de Amaral Peixoto, reforçado com as indicações de prefeitos-interventores, constituindo delegados e juízes sem nenhuma ligação com Caxias e Nova Iguaçu, além do destaque oportuno de que Xerém, local em que foi instalada a FNM, passaria a ser controlada por Caxias. Simões (2006, p. 148) ainda complementa: “Desse modo, Caxias foi escolhida para controlar esta área estratégica”. Sendo assim, a fundação do município estava imbricada a um projeto de identidade nacional, com bases no discurso de integração de Caxias ao mundo do trabalho (Souza, 2003).

Na realidade, a cidade foi governada, de 1944 a 1947, por interventores, nomeados diretamente por Amaral Peixoto e Getúlio Vargas. Logo, Caxias se transformou num território com baixíssima autonomia, a serviço do populismo e do discurso nacionalista de trabalho, ordem e progresso (Alves, 2003; Souza, 2012; Costa, 2012).

Quadro 2 – Interventores no Executivo Municipal (1944-1947)

Nome	Período
Homero Lara - O Contabilista Homero Lara foi o primeiro prefeito a responder provisoriamente pelo expediente	01/01/1944 a 10/09/1944
Heitor Luís do Amaral Gurgel (primo de Amaral Peixoto)	11/09/1944 a 01/08/1945
Antônio Cavalcante Rino (Assumiu interinamente por 30 dias.)	02/08/1945 a 02/09/1945
Dr. Jorge Diniz de Santiago	10/01/1945 a 22/03/1946
Gastão Glicério de Gouvêa Reis	25/03/1946 a 18/10/1946
José dos Campos Manhães	18/10/1946 a 13/03/1947
José Rangel	19/03/1947 a 31/03/1947

Custódio Rocha Maia	31/03/1947 a 30/07/1947
Tenente Coronel Scipião da Silva Carvalho	01/08/1947 a 28/09/1947

Fonte: Adaptado de Instituto Histórico/Câmara Municipal de Duque de Caxias *apud* Silva (2003, p. 41).

Dessa maneira, a falta de infraestrutura urbana e de investimento em cultura, lazer, saúde e educação consolidava o município como um depósito de trabalhadores braçais, influenciados pelo trabalhismo e pelas práticas clientelistas. Esse cenário de carência social tornou-se favorável para o crescimento da criminalidade, o que era agravado pelo precário sistema de segurança pública regional. Ademais, “a cobertura jornalística centrada nas ações delituosas ajudou a recair sobre Caxias a pecha de ‘cidade do crime’” (Lacerda, 2003, p. 88, grifo do autor *apud* Costa, 2007, p. 113). Contribuiu ainda para essa fama a chegada de Natalício Tenório Cavalcanti (Figura 9), migrante alagoano que se consolidou como forte liderança política no Município.

Figura 9 – Tenório Cavalcanti caminhando por Duque de Caxias (1964)



Fonte: Beloch (1986, p. 84).

Natalício Tenório Cavalcanti nasceu na localidade de Bonifácio, município de Palmeiras dos Índios (AL), no sertão alagoano, na década de 1910. Com a morte do pai, em 1920, foi obrigado a abandonar a escola para auxiliar no sustento da mãe Maria Tenório e da irmã Josefa, trabalhando como empregado em fazendas de parentes e compadres. Migrou do Nordeste para o Rio de Janeiro, em 1926, como outros, em busca de oportunidades. Sua trajetória de sucesso político começou quando recebeu um convite, dois anos depois, para administrar a Fazenda Santa Cruz, de Edgard de Pinho (cunhado de um ministro do presidente Washington Luís), localizada ao pé da Serra de Petrópolis, no atual território de Duque de Caxias, então uma área de grande disputa de terras entre grileiros e lavradores. Ali, a resolução bem-sucedida de conflitos por meio da força fez prosperar “sua fama de pistoleiro e de boa pontaria” (Beloch, 1986, p. 46).

Segundo Lacerda (2001), a fazenda situava-se em uma região propícia à produção de carvão, e as suas terras valorizavam-se em face da construção da rodovia Rio-Petrópolis, cujo trajeto passaria pela propriedade. A especulação imobiliária, a grilagem de glebas e os conflitos pela demarcação de terras eram comuns na área, gerando clima de violência e insegurança:

O trabalho na fazenda e na rodovia contribuiu, em razão das duras condições do dia a dia, para formar a imagem de um Tenório “cabra-macho”, pronto para qualquer eventualidade. Os conflitos eram resolvidos pela força das armas, sob o olhar complacente do poder público (Lacerda, 2001, p. 32).

A corrida para o Oeste da cidade do Rio de Janeiro em busca de emprego, de moradia e de terra para lavrar revelava-se penosa para os trabalhadores, que tinham que enfrentar a violência, a malária, os conflitos de terras entre grileiros e lavradores, o trabalho duro e os baixíssimos salários. Para os trabalhadores, o sonho dourado poderia transformar-se em um pesadelo. Já para os proprietários, os especuladores, as empresas imobiliárias, os comerciantes e os setores articulados à sociedade política, Caxias representava o acesso a extensas propriedades e à possibilidade de lucro fácil (Lacerda, 2001, p. 86).

Além disso, nesse período, Tenório desempenhou a função de encarregado dos operários que trabalhavam na construção do trecho da estrada que cortaria a fazenda. Nessa conjuntura, a trajetória de Tenório Cavalcanti está intimamente ligada à complexa formação de Duque de Caxias. Chegando como um forasteiro apadrinhado, tornou-se administrador de extensas propriedades e um dos principais agentes da transformação da região, sendo agraciado com segurança e atuando como encarregado da construção da rodovia Rio-Petrópolis. A partir do uso da violência e de suas funções, tornou-se proprietário e comerciante, ligando-se a uma das

famílias tradicionais do lugar e consolidando assim seu poder⁴⁵. Sua ascensão social e sua influência evidenciam a dinâmica de poder e os conflitos que marcaram a formação e a história do Município (Beloch, 1986, p. 196-197).

Conhecido como o “Homem da Capa Preta e da metralhadora Lurdinha”, Cavalcanti tornou-se um político importante, elegendando-se vereador na Câmara Municipal de Nova Iguaçu pela União Progressista Fluminense (UPF), em 1936. Apesar da perda do mandato em 1937 por causa do fechamento das casas legislativas, sua liderança firmava-se no distrito de Duque de Caxias. Após o período ditatorial do Estado Novo, Tenório filiou-se à União Democrática Nacional (UDN). Por esse partido, em 1947, foi eleito deputado estadual e, em 1950, deputado federal. Seu mandato foi renovado em 1954 e em 1958, sendo que nos dois últimos conseguiu a maior votação do estado⁴⁶. Em 1960, após algumas divergências com o diretório nacional do partido, afastou-se da UDN e candidatou-se ao governo do recém-criado estado da Guanabara pelo Partido Social Trabalhista (PST). Tenório perdeu as eleições para Carlos Lacerda, mas candidatou-se a governador do Estado do Rio de Janeiro em 1962, tendo perdido as eleições para Badger da Silveira, do PTB, por uma pequena diferença de votos. Elegeu-se pela última vez nesse mesmo pleito, conquistando novamente o cargo de deputado federal numa chapa que envolvia o PST, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Movimento Trabalhista Renovador (MTR).

Tenório Cavalcanti ganhou fama e popularidade também por sua atuação como advogado e jornalista. Durante muito tempo, ocupou uma posição política antigetulista, tendo combatido o aliado fluminense de Getúlio, o interventor Amaral Peixoto. Essas disputas o fizeram envolver-se em atos violentos, incluindo a morte de policiais e autoridades, além de assassinatos cometidos por conta de desentendimentos e disputas de terra na cidade. Segundo Costa (2007, p. 116),

foi dos anos 1950 a mais rumorosa explosão de violência em torno de seu nome: o assassinato do delegado de Duque de Caxias, Albino Imparato, e de outro policial, na madrugada de 28 de agosto de 1953. O atentado teria sido resposta de Tenório a um ataque a tiros que sofrera três dias antes e lhe deixara furado à bala. Imediatamente Tenório foi acusado de mandante do crime.

⁴⁵ Casou-se com Valquíria Santos Lomba (em 1931), filha de abastado comerciante local e sobrinha-neta do prefeito de Nova Iguaçu, coronel João Telles Bitencourt; aumentando assim seu patrimônio (terras) (Beloch, 1986, p. 196).

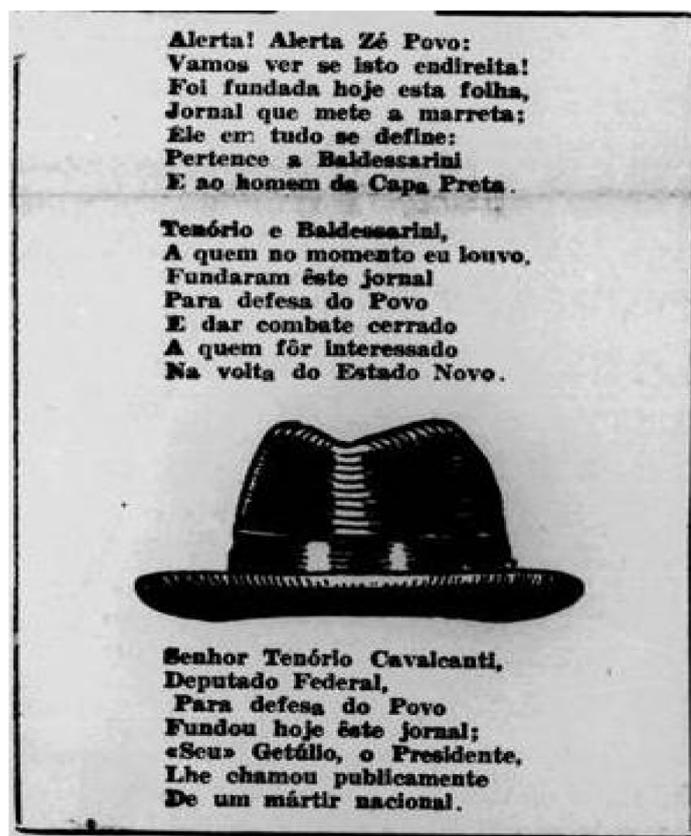
⁴⁶ Tenório Cavalcanti obteve 42.060 e 46.029 votos, respectivamente (TSE *apud* Souza e Silva, 2011, p. 2).

Em 1954, fundou, em parceria com Hugo Baldessarini⁴⁷, o jornal *Luta Democrática*, que usaria como ferramenta de propaganda política, especialmente para atacar desafetos e adversários, entre eles Getúlio Vargas. Esse jornal, de forte apelo sensacionalista, chegou a ser o terceiro maior nos anos 1960 e adotava o lema “Um jornal de luta, feito por homens que lutam pelos que não podem lutar!”.

Tenório Cavalcanti era conhecido pela violência, um fato relevante para o controle que ele impunha sobre a Baixada Fluminense, e essa imagem foi fortalecida ainda mais com a ajuda do seu jornal. A imagem do “Homem da Capa Preta” como político que fazia justiça com as próprias mãos e assim defendia os interesses do povo era confirmada pelo periódico, que se preocupava em transformar essa imagem violenta em uma característica positiva. Tenório tinha cicatrizes por todo o corpo, consequência de vários confrontos armados, e isso colaborava ainda mais para criar o mito de “corpo fechado” de Cavalcanti, o que confirmava uma política baseada em confrontos.

Essa produção simbólica em torno de tal personagem fica evidente em uma charge (Figura 10) na primeira edição do jornal:

Figura 10 – Charge do jornal *Luta Democrática*



Fonte: *Luta Democrática* (1954, p. 1) *apud* Silva (2017, p. 21).

⁴⁷ Primeiro editor-chefe do jornal *Luta Democrática*. Disponível em: <https://ofolhademinas.com.br/materia/31926/coluna/luta-democratica>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Percebemos que a Figura 10 faz referência ao chapéu preto que Tenório usava com frequência. Já o texto o associa à defesa do povo, além de se posicionar contra o Estado Novo e quem fosse interessado em seu retorno. Vale destacar a contradição presente no trecho específico que dá a entender que o então presidente teria chamado Tenório Cavalcanti de “mártir nacional”; afinal, mesmo que a charge se apresente contrária à obra política de Getúlio, se apropria do prestígio e do discurso dele para validar o suposto heroísmo do político da Baixada Fluminense.

O jornal de Tenório Cavalcanti construiu a sua imagem como um herói do povo, contando diversas histórias sobre como ele passou perto da morte, sendo ele um homem capaz de se sacrificar pelos seus companheiros e principalmente pela população. O nome do jornal já dizia sobre ele, o qual dá a ideia de que o “Homem da Capa Preta” se colocava sempre na linha de frente pelos seus, o que podia despertar a admiração e o voto de muitos. *Luta Democrática* evidenciava a imagem do político que utilizava a violência para lutar pelos direitos do povo. Um bom exemplo foi a seguinte declaração, escrita por um dos editores do jornal:

A capa preta que o cobre não representa um hábito comum ou um bom gosto. Acoberta a arma que garante a sua integridade física. Mas que país é este em que um representante da nação tem que contar consigo próprio para poder lutar em nome daqueles que, embora humildes, são a própria seiva da nacionalidade? (*Luta Democrática*, 01/05/1954, p. 7 *apud* Silva, 2017, p. 22).

Por ser populista, Tenório era chamado, entre os políticos, de “rei da Baixada” e, pelos rivais, de deputado pistoleiro. Devido às ameaças de morte, Tenório e sua família moravam em uma fortaleza, na Baixada Fluminense, projetada pelo arquiteto Sérgio Bernardes (Figura 11). Andava sempre armado e acompanhado de capanga.

Figura 11 – Chácara de Tenório Cavalcanti no Bairro Pantanal, em Duque de Caxias



Fonte: Arquivos do Instituto Histórico de Duque de Caxias [ca. 1960] *apud* Oliveira (2023).

Com 3.200 metros quadrados, a chamada “Fortaleza” possuía o próprio gerador de eletricidade, 14 salas e quartos, nove banheiros, dois calabouços, tanques de oxigênio, 12 telefones e depósitos de alimentos. As duas portas de entrada eram feitas de aço, pesando, cada uma, cinco toneladas. Elas eram automáticas, manuseadas por controle remoto. No interior da casa, havia outra porta de aço, igual às usadas em cofres fortes. Elas davam acesso a um abrigo onde, em caso de emergência, daria para permanecer vários dias em total isolamento (Oliveira, 2023).

A vida de Tenório Cavalcanti rendeu um filme chamado *O Homem da Capa Preta*⁴⁸, clássico do cinema brasileiro da década de 1980. Os críticos condenaram a visão romântica apresentada pelo cineasta Sérgio Rezende. De acordo com Silva (2014, p. 60), o diretor do filme argumentava que:

O que me fascinava na vida do Tenório Cavalcanti era sua característica aventureira (talvez até porque eu seja uma pessoa tímida). Esses personagens que fizeram coisas que eu jamais seria capaz de fazer me geram uma tremenda admiração ou uma inveja,

⁴⁸ [...] esse personagem já ocupou lugar na mídia através de novelas como *Senhora do Destino*, veiculada na Rede Globo de Televisão em 2009; e no filme *O Homem da Capa Preta*, lançado em 1987, que contava um pouco sobre a história de Tenório Cavalcanti na cidade de Duque de Caxias, sendo interpretado pelo ator José Wilker, falecido em 2014 (Marinho *et al.*, 2017).

talvez. Tenório Cavalcanti, por exemplo, é um cara poderoso, que sai de Alagoas menino, pobre, miserável e chega ao Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, e em vinte anos, transforma-se em um homem muito poderoso que consegue mover uma parte do mundo. E, como cineasta, eu estou procurando coisas as que deem um grande filme.

Segundo Tuoto (2018), outro filme inspirado na vida de Cavalcanti é *O Amuleto de Ogum* (1974), de Nelson Pereira dos Santos. Esse filme serviu de inspiração para nomear até um coletivo de história em quadrinhos, a *Capa Comics*⁴⁹, do produtor cultural João Carpalhau, cuja sede é em Duque de Caxias, cidade onde Tenório fundamentou sua fama de matador.

Conforme Costa (2012, p. 258), há indícios de que Tenório agiu como fomentador de desigualdades e práticas clientelistas, por exemplo, no caso da Vila São José, também conhecida como Vila do Tenório. Em 1971, o local contava com quase 12 mil habitantes, uma escola para 5 mil crianças e alguns cursos profissionalizantes. Apesar de as mais de 2 mil casas terem sido construídas com verba federal, passaram a ser de propriedade de Tenório, que cobrava dez cruzeiros de aluguel mensal por residência.

Ações como essas confirmavam as críticas de seus adversários, que denunciavam sua atuação oportunista e clientelista. Suas ações oportunistas, o clientelismo e sua atitude oposicionista acabaram prejudicando a obtenção de verbas federais ou estaduais para financiar as obras públicas, tão necessárias ao desenvolvimento do Município, muito carente de infraestrutura.

2.1.2 Cidade dos motores e do refino: progresso e desenvolvimento pós-emancipação

Segundo Souza (2002, p. 102), a Fábrica Nacional de Motores (FNM) nasceu inserida num modelo de desenvolvimento e progresso, projeto nacional de transformação do vazio em uma criação moderna e modelo do Brasil moderno-industrial, presente no Estado Novo (1937-1945), sob a concepção do Presidente Getúlio Vargas. De acordo com Souza (2014 *apud* Almeida, 2017, p. 77), é possível integrar a Baixada Fluminense ao projeto nacional de modernização getulista e identificar, nesse projeto, algumas características: a redescoberta e a

⁴⁹ *Capa Comics* é um coletivo de histórias em quadrinhos da Baixada Fluminense formado em 2013. O grupo inspirou seu nome no lendário Tenório Cavalcanti, mais conhecido como “Homem da Capa Preta”, que no cinema foi interpretado por José Wilker. Seus integrantes são quadrinistas que se juntaram sob a mesma bandeira para produzir tramas ambientais em sua própria região, dando origem a um universo de quadrinhos brasileiros (Capa Comics, c2016). Para mais informações, consultar: <http://capacomics.com/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ocupação dos espaços vazios, principalmente de áreas desvalorizadas, por meio da redução das áreas pantanosas, do controle das doenças e do aumento da produção agrícola; o desenvolvimento industrial, a partir da forte intervenção estatal e o fornecimento de uma educação técnica que promovesse o nacionalismo e o progresso agrário e industrial. Esse projeto deixou marcas em Duque de Caxias e foi efetivado por meio da forte intervenção do poder público, expresso na instalação da FNM, dos Núcleos Agrícolas e da Cidade dos Meninos.

Por meio da Portaria nº 514, assinada no dia 26 de outubro de 1938, do Ministério da Viação e Obras Públicas nasceu o projeto da FNM (Paiva, 2005, p. 2). Porém, apenas em 1940, “por iniciativa do próprio Presidente Getúlio Vargas, foi assinado o primeiro crédito para a preparação do projeto detalhado da fábrica, que deveria ser construída na Baixada Fluminense, próxima a Serra de Petrópolis em Xerém, Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro” (Paiva, 2005, p. 2). Logo depois, passou a ocupar terras devolutas no Distrito de Xerém, as quais, acrescidas de desapropriações e doações, alcançaram a área de 54 milhões de metros quadrados. O Distrito de Xerém foi escolhido devido à sua posição estratégica, ao fácil acesso à capital federal, por meio da Rodovia Rio-Petrópolis, e à Estrada de Ferro Rio d’Ouro. Além disso, havia os recursos hídricos dos rios Capivari, Mato Grosso, Saracuruna e as adutoras de Mantiqueira e Xerém, tanto para o uso industrial quanto para o consumo humano. A Figura 12 demonstra o resultado da construção da imponente FNM.

Figura 12 – Instalação da FNM, registro da década de 1940, Xerém, Duque de Caxias/RJ



Fonte: Ramalho (1989) *apud* Rodrigues (2022, p. 77).

Com o objetivo de fabricar motores de aviação Whight-Whirwind de 450 HP, modelo produzido pela Wright Aircraft Engines, a FNM foi projetada com base no acordo de empréstimo e arrendamento entre Brasil e Estados Unidos, firmado no final de 1942, sendo inaugurada em pleno Estado Novo (1937-1945), em Xerém. Era dado o primeiro passo para uma época de crescimento. Esse projeto tinha como finalidade a colonização e o desenvolvimento industrial, fomentados pelos horrores da Segunda Guerra Mundial, começando-se, em ritmo acelerado, a produção desses motores de avião, os mais modernos fabricados no país. Além disso, um aeroporto foi construído para pouso e decolagem dos aviões que transportavam os motores das aeronaves que abasteciam a guerra (Souza, 2002).

Souza (2002) declara que a instalação da FNM colocou em prática o projeto de cidade industrial para Caxias, com a concepção de nacionalidade de uma cidade hierarquizada e ordenada sob orientações do poder central. Este era visto como provedor das necessidades básicas do homem e condutor da nação para a sua vocação – o progresso e a felicidade –, transformando um lugar com uma vegetação nativa em um espaço para efetivação de práticas fabris:

A influência da conjuntura de guerra associada a uma percepção redentora e heroica do Estado num sentido estrito compunham ingredientes reconstrutores do Brasil no período de ditadura varguista: autoridade, comando, disciplina, obediência, treinamento e nacionalismo. Os dirigentes do Estado e seus representantes em Caxias incorporavam o papel de desbravadores, de conquistadores e dominadores da natureza, transformando o que era selvagem em moderno (Souza, 2002, p. 102).

De sua construção até sua efetivação, no que atualmente é o 4º Distrito de Duque de Caxias, a mão de obra utilizada era proveniente de menores, fugitivos de outros estados, presidiários das cadeias do centro de Duque de Caxias e trabalhadores rurais vindos de diversos locais (Souza, 2002).

Por meio do Decreto-Lei nº 8.699, de 16 de janeiro de 1946, que entrou em vigor um ano depois, acabava o período militar da FNM e começava um novo ciclo na indústria e no Distrito. Uma romaria de trabalhadores se dirigia para a região em busca de emprego na estatal. Para os funcionários, foram construídas duas vilas, Santa Lúcia e Nossa Senhora das Graças, e um acampamento para solteiros, no morro que ficava em frente à entrada de Xerém. A fábrica dava aos funcionários estrutura como: posto médico, escola, uma granja que fornecia aves e porcos, além de criação e abate de gado na fazenda São Lourenço. Dois fatores contribuíram na transformação da fábrica em sociedade anônima em 1947: o fim da Segunda Guerra e a

compra, pela Força Aérea Brasileira (FAB), de centenas de aviões americanos, exatamente iguais aos produzidos em Xerém.

Em 1949, a FNM estabelece um acordo com a fabricante de carros de luxo Isotta Fraschini para a confecção de um caminhão com as especificidades técnicas: 110 Hp (motor) e capacidade de 7,5 toneladas (carga útil). Entretanto, com o fechamento da empresa italiana em 1950, a FNM firmou contrato com a Alfa Romeo S.A, de Milão, na Itália, e substituiu os modelos ultrapassados pelos caminhões pesados, o Fenemê D-9300.

Figura 13 – Caminhão Fenemê no Cairo, Egito



Fonte: Alfa-FNM (2009) *apud* Rodrigues (2022, p. 82).

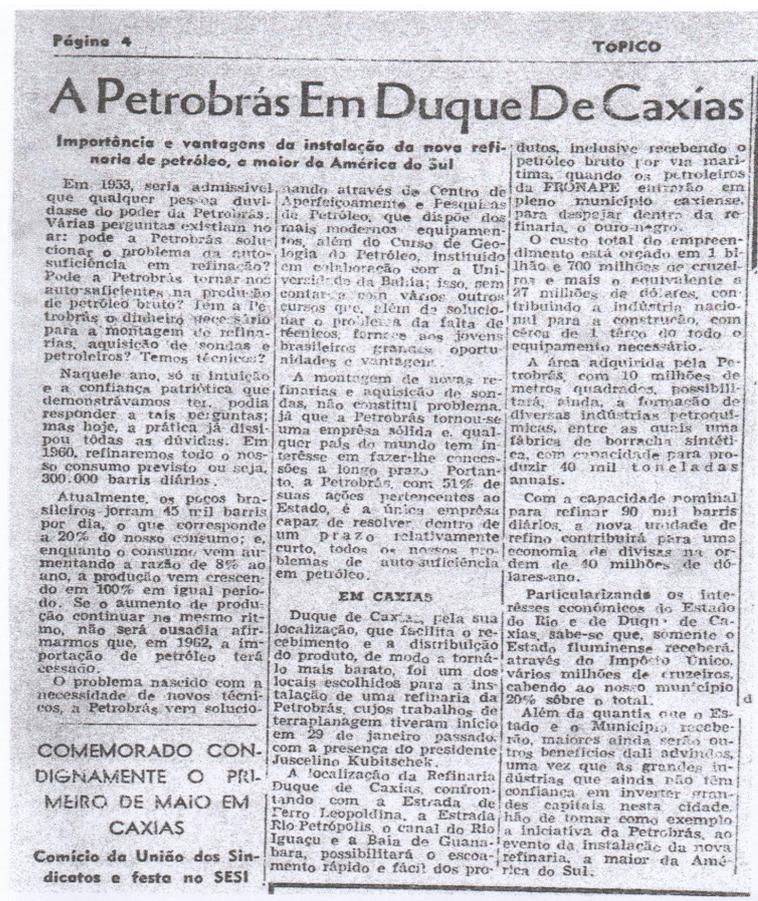
Na década de 1960, a FNM lançou, em Brasília, o Alfa Romeo JK, em homenagem ao presidente da República Juscelino Kubitschek. A queda na produção, a má administração e principalmente o endividamento com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) levou à venda da estatal para a Alfa Romeo, em 1968. Em 1976, a Fiat comprou as instalações da Alfa Romeo e iniciou um processo lento de modernização do parque industrial. Maquinários obsoletos foram substituídos por equipamentos modernos, além de começarem as demissões e a redução gradativa de funcionários. Em 1981, a empresa demitiu três mil funcionários e mudou-se para Betim, Minas Gerais. Com isso, a FNM encerra suas atividades (Souza, 2002).

Segundo Cantalejo (2008, p. 47), dois dos eixos considerados marcos do processo de industrialização de Duque de Caxias foram a Fábrica Nacional de Motores (FNM) e a Refinaria

de Duque de Caxias (Reduc), que se tornaria a maior unidade industrial localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com Lacerda (2001 *apud* Almeida, 2017, p. 83), no início dos anos de 1960, antes da implantação do polo petroquímico, o parque fabril de Duque de Caxias era responsável por 3,8% da produção industrial da região metropolitana, empregando 7.738 trabalhadores (3,6% deles em indústrias no Grande Rio); em 1965, com o polo petroquímico em funcionamento, o percentual subiu para 15%, ocupando 15.155 operários (6% do operariado industrial do Grande Rio).

Na edição do jornal *Tópico*, de 10 de maio de 1958, são esclarecidas a importância e a estratégica localização da nova refinaria, que já se encontrava em construção em Duque de Caxias, como pode ser observado na notícia ilustrada na Figura 14:

Figura 14 – Matéria do jornal *Tópico* sobre refinaria em construção



Fonte: *Tópico* (1958, p. 4) *apud* Almeida (2017, p. 84).

A REDUC só começou o seu funcionamento pleno em 1962, ao fim de sua construção. Sua formação ficou sob responsabilidade da empresa norte-americana Foster Wheeler Corporation. O desenho do empreendimento mostrava a construção da refinaria e da Fábrica de

Borracha Sintética (FABOR) no mesmo espaço para otimizar as atividades no complexo industrial. A refinaria, quando foi projetada, teria capacidade prevista de 90 mil barris por dia (Dias; Quaglino, 1993, p. 159). O Município de Duque de Caxias foi escolhido para sediar a refinaria da Petrobrás em razão de alguns fatores:

O fato de Duque de Caxias estar localizado dentro do “triângulo” formado por Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, o qual nos anos 1950 já apresentava uma significativa expressão econômica, sendo a principal região industrial e mercado consumidor do país; Boa acessibilidade: Rodovia Washington Luiz (Rio-BH), Rodovia Presidente Dutra (Rio-SP) e Av. Brasil; Facilidades de recebimento e escoamento de petróleo, por estar localizado junto à costa marítima, facilitando assim a construção de dutos que ligariam a Refinaria ao conjunto de ilhas na Baía de Guanabara; Bom suprimento de água corrente, proveniente de rios e riachos que cortam a região escolhida, com destaque para os rios Carqueja, Pedra Branca e Mantiqueira (localizados no distrito de Xerém); Grande terreno disponível (13 Km²), numa área rural – inicialmente destinada para a reforma agrária – e distante da área urbana de Caxias (Dias; Quaglino, 1993, p. 159).

A REDUC se tornou a indústria símbolo da economia do município de Duque de Caxias e, a partir dos anos de 1960, passou a influenciar na ocupação do território caxiense, especialmente nos distritos mais distantes da sede municipal: 2º distrito (Campos Elíseos), 3º Distrito (Imbariê) e 4º Distrito (Xerém). Além disso, embora hoje seja a principal atividade econômica de Duque de Caxias, a REDUC foi responsável por atrair indústrias de atividades derivadas da cadeia do petróleo, constituindo um complexo petroquímico de grande relevância no Estado do Rio de Janeiro, com mais de 30 empresas em seu entorno. Desde a inauguração da Reduc, a arrecadação municipal crescia de forma rápida devido ao Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS)⁵⁰, e, por conseguinte, cresceu a sua participação na arrecadação de impostos do Estado do Rio de Janeiro. Assim, Duque de Caxias se consolidava como uma liderança econômica regional:

O crescimento populacional da cidade foi maior na década de 1960, atingindo aproximadamente 161%. Isso se explica por vários fatores, tais como: incorporação ao aglomerado urbano carioca; abertura da Avenida Brasil, da Rodovia Dutra e Washington Luís, nos anos 50, facilitando o acesso ao Rio de Janeiro e a atração de novos investimentos nas margens das rodovias; organização do campesinato fluminense, que, pela mobilização, garantiu a permanência na terra e a atração de trabalhadores para a região; e a atração de trabalhadores para dar conta da construção e do funcionamento de mais duas estatais: a Refinaria de Duque de Caxias (REDUC), iniciada em 1957 e concluída em 1961, e a primeira empresa petroquímica brasileira sob a denominação de FABOR (Fábrica de Borracha), em 1962 (Souza, 2002, p. 115).

⁵⁰ Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) é um imposto de competência estadual. Ele incide (base de cálculo) sobre a circulação de mercadorias, prestações de serviços de transporte interestadual, ou intermunicipal, de comunicações e de energia elétrica. Também sobre a entrada de mercadorias importadas e serviços prestados no exterior (Cofimt, c2024). Para mais informações, consultar: <https://www.cofimt.ms.gov.br/destaques/o-que-e-icms/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Dessa forma, as transformações socioeconômicas sofridas por Caxias revelam que a cidade perdeu a característica de apenas “subúrbio dormitório” do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo uma economia própria e passando a se constituir numa cidade industrial.

2.2 A criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira: celeiro de cultura em terras caxienses

Segundo Lacerda (2001), no início da década de 1960, a escassez de professores formados em Escolas Normais que atuavam em Duque de Caxias assemelhava-se à falta de professores formados em Filosofia para atuação no Curso Ginásial. Entretanto, essa precariedade não era privilégio desse município. A situação do ensino em Duque de Caxias foi confirmada pelo “processo 1.990-CFE, que reconheceu o Curso de Pedagogia do Instituto” (Lacerda, 2001, p. 187). Esse documento traz informações de que “para cerca de 58.000 alunos matriculados no ensino primário, o município dispunha de 1.777 professores, dos quais mais da metade não possuía sequer curso normal” (Lacerda, 2001, p. 187).

Nos fins da década de 1960, a educação no Município de Duque de Caxias começava a receber investimentos municipais e estaduais e, sob direção da Professora Hilda do Carmo Siqueira, “diretora do Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal (PMDC), foram implementados programas de construção de novas escolas em bairros periféricos, incluindo áreas rurais de Xerém” (Lacerda, 2001, p. 197).

Durante sua gestão, o governador do Estado Geremias de Mattos Fontes (1967-1971) e a prefeitura de Duque de Caxias estabeleceram convênio visando à expansão da rede pública de ensino do Município. Todavia, apesar de não ter firmado formalmente o acordo, na prática, ele funcionou: “a municipalidade assumia a cessão do terreno, e o estado a construção da escola, utilizando recursos próprios ou do Plano Nacional de Educação” (Lacerda, 2001, p. 197). Durante sua vigência (1967-1971), o convênio definiu a construção de 35 escolas na cidade, que “entraram em funcionamento na virada dos anos 60/70” (Lacerda, 2001, p. 197).

Em 19 de dezembro de 1962, por designação da Secretaria de Educação e Cultura do antigo Estado da Guanabara, o professor Álvaro Lopes recebeu a missão de colocar em funcionamento o Instituto de Educação Duque de Caxias, criado por meio do Decreto Estadual nº 8.272, de 12 de junho de 1962, expedido pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Celso Peçanha (1961-1962). O artigo 1º do referido Decreto assim determinava: “Fica criado, no

município de Duque de Caxias, um Instituto de Educação que será instalado em prédio especialmente construído e funcionará de acordo com o dispositivo no art. 55 e demais dispositivos da Lei Federal nº 4.024 de dezembro de 1961” (Rio de Janeiro, 1962).

O professor Álvaro Lopes tinha um desafio: tornar realidade uma escola que existia oficialmente no papel, mas ele não possuía espaço físico para acomodá-la, assim como recursos humanos e materiais. Contudo, segundo Lacerda (2001), não era uma situação nova para ele, porque, em março de 1956, tinha participado da criação do Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo⁵¹. Ainda no começo de sua vida profissional, Álvaro foi designado para dirigir o ginásio municipal, conforme registrou a jornalista Laís Costa Velho:

Por ato do prefeito Francisco Corrêa, é criado o Ginásio Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e entre os professores designados estão: Olga Teixeira de Oliveira, Fernando Gonçalves, Odila Navarro Vasconcellos, Arthur Moacyr Garcia de Oliveira, José Cozzolino, Elza dos Santos Reis, Withe Abraão, Josete Gonçalves, Jefferson Serafim, Hermínia Ribeiro Beraldi e Maria Lessa. O diretor será o prof. Álvaro Lopes (Lacerda, 2001, p. 74).

Em janeiro de 1963, o recém-designado diretor do Instituto de Educação Duque de Caxias entrou em contato com a professora Minervina Barbosa de Castro, diretora do Grupo Escolar Duque de Caxias no Parque Lafaiete, solicitando que as inscrições para o “exame de admissão”⁵² ao Curso Ginásial do Instituto fossem ali realizadas. Com a concordância da diretora, improvisou-se, no Grupo Escolar, uma Secretaria que efetuou 490 inscrições para o referido exame, ocorrido em fevereiro de 1963, no qual foram aprovados 128 candidatos (Lacerda, 2001, p. 211).

Apesar de o Grupo Escolar Duque de Caxias ser a maior escola estadual do Município de Duque de Caxias, não havia espaço para acomodar provisoriamente o Instituto de Educação.

⁵¹ A escola Expedicionário Aquino de Araújo foi fundada em 1945 por iniciativa do Centro Pró-Melhoramentos, formado por um grupo de moradores do bairro Engenho do Porto (Duque de Caxias/RJ), tendo à frente o Sr. Antonio Correa Lima. Anteriormente ao fato, a professora Josefina Tosta Barbosa, primeira diretora, alfabetizava as crianças vizinhas na sala de sua casa, ante a falta de escolas na localidade. A pequena escola era mantida pela Legião Brasileira de Assistência. Em 1956, foi encampada pela prefeitura de Duque de Caxias e transformada no primeiro Ginásio público da cidade, o ginásio Expedicionário Aquino de Araújo, transferindo-se para o prédio do Grupo Escolar Alberto Torres no Bairro Vila São Luis (Centro de Memória da Educação, *s. d.*). Disponível em: <https://centrodememoriadaeducacao.wordpress.com/pesquisas/historia-das-instituicoes-educativas/escola-municipal-expedicionario-de-araujo/>. Acesso em: 23 set. 2024.

⁵² Os exames de admissão para o ginásio foram instituídos pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que reformou o Ensino Secundário. Estabelecia que, para o ingresso no primeiro ano do curso ginásial, o candidato deveria ter, no mínimo, 11 anos, ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula. Esses exames de admissão ao ginásio perduraram oficialmente até 1971. Disponível em: https://xviseminariotematico.paginas.ufs.br/files/2018/03/GAMA_ALMEIDA_T1.pdf. Acesso em: 2 fev. 2023.

Dessa forma, era urgente encontrar um local apropriado para instalá-lo. De abril de 1963 a junho de 1964, ficou provisoriamente no prédio da Escola Abraham Lincoln (Figura 15).

Figura 15 – Prédio da Escola Abraham Lincoln. Alunos, professores e convidados na frente do prédio que abrigou o Instituto de Educação de Duque de Caxias



Fonte: Coleção do Professor Álvaro Lopes. Acervo digitalizado CEPEMHED [ca. 1963].

A escola era uma unidade de ensino fundada por iniciativa da Associação Espírita Cairbar Schutel,⁵³ situada à rua Flávia, nº 161, Duque de Caxias. Nesse período, o Instituto de Educação Duque de Caxias atendeu aproximadamente 250 alunos do Curso Ginásial, porém, foi somente no segundo semestre de 1964 que se instalou em prédio próprio, à rua General Mitre, 587, no bairro Jardim 25 de Agosto, onde permanece até os dias atuais.

Segundo Braz (2006, p. 96),

No centro da sede municipal do distrito de Caxias, o bairro 25 de Agosto veio se configurar a partir da década de 50 no mais equipado e servido de benefícios urbanos da cidade, abrigando a parcela abastada da população duque-caxiense que encontrava

⁵³A Associação Espírita Cairbar Schutel foi fundada em 25 de maio de 1956, na rua Flávia, 161 (atual Rua Emília Nunes Costa), Vila Paula, Duque de Caxias. Mantenedora da Mansão da Esperança, localizada na Rua Cairbar Scutel 1020, Vila Iamati, Duque de Caxias. A Mansão Esperança foi idealizada pela Associação Espírita Cairbar Schutel e desde o início de sua jornada esteve voltada para projetos sociais. Nos primeiros momentos, nos anos de 1956 e 1957, criaram o Ambulatório Pedro Ernesto, que atendia pessoas com consultas médicas e dentárias gratuitamente e com remédios. Logo em seguida, criaram o Grupo Escolar Abraham Lincoln, que funcionou até 1977. Disponível em: <http://transparencia.duquedecaxias.rj.gov.br/imagens/contratos/ter>. Acesso em: 2 fev. 2023.

em sua área calçada, saneada e planejada o assentamento que aspiravam a partir de uma ascensão social.

De acordo com Marinho *et al.* (2017, p. 116), “Tal era o investimento no bairro Jardim 25 de Agosto que, em 1958, a Prefeitura de Duque de Caxias se mudou para lá e este foi cogitado para abrigar o majestoso prédio para a formação de professores(as) em Duque de Caxias”. Em 1960, a maioria da população da Baixada Fluminense morava em bairros populares e em favelas, “excetuando os residentes dos bairros destinados ao estrato médio da população, como o 25 de agosto, em Duque de Caxias”, afirma Costa (2009, p. 177). Apenas 4% das residências de Duque de Caxias possuíam água encanada; inexistindo na maioria da região uma rede de esgoto.

Criado como Instituto de Educação Duque de Caxias em 1962, recebeu o nome de Instituto de Educação Roberto Silveira pelo Decreto nº 10.756, de 30 de janeiro de 1963, regulamentado pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Miguel Pinard. Mais tarde, com a Lei nº 5.233, de 10 de outubro de 1963, sancionada pelo governador Badger Silveira, irmão de Roberto Silveira (1924-1961), passou a se chamar Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Sua criação se deu na conjuntura de expansão da rede de educação pública em Duque de Caxias, município do estado do Rio de Janeiro, resultante do convênio consolidado entre estado e o município de Duque de Caxias.

Mesmo funcionando em sede provisória, o diretor Álvaro Lopes e a equipe de professores do Instituto elaboraram, nos termos da legislação vigente e dos princípios pedagógicos da época, o Regimento Interno do Instituto de Educação Roberto Silveira, que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 26 de junho de 1963 e publicado no *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro* em 26 de julho de 1963 (Lacerda, 2001, p. 214). O Regimento Interno estabelecia objetivos educacionais e estrutura pedagógica que consideravam capazes de erguer o Instituto de Educação à posição privilegiada no sistema educacional fluminense, como se pode constatar nos seguintes artigos:

Art. 3º- É uma entidade puramente educacional e instrutiva que manteria os seguintes cursos: pré-primário, primário, ginasial e normal do grau colegial.

Art. 4º- Poderá ministrar cursos de especialização de orientadores de educação primária, de educação de excepcionais, de educação pré-primária, de administradores escolares, e ainda, de aperfeiçoamento, todos para graduados por Escola Normal de grau colegial.

Art. 5º- Poderá manter ainda de acordo com o parágrafo único do art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, desde que o seu funcionamento não prejudique os seus cursos próprios (Rio de Janeiro, 1963).

Preocupados com a demora das obras do prédio destinado ao Instituto de Educação Roberto Silveira, parlamentares com assento na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em março de 1963, mediante “Indicação Legislativa ao Poder Executivo”, defenderam a destinação de recursos para acelerá-las. Assinaram essa manifestação legislativa os deputados estaduais José Peixoto Filho, Zulmar Baptista de Almeida, Francisco da Costa, Hydekel de Freitas Lima, Nicanor Campanário, Zeyr Porto, Antônio Carlos de Sá Rego e Lima Teixeira (Lacerda, 2002, p. 215).

A retomada das obras das futuras instalações do Instituto de Educação, em fins de 1963, só foi possível devido à liberação de verba pelo governador Badger Silveira, conforme afirma Lacerda (2001, p. 214):

Estão de parabéns os alunos do Instituto de Educação Roberto Silveira, pois Sua Excelência o Governador Badger Silveira resolveu liberar uma verba de CR\$ 32.000.000.00 (trinta e dois milhões de cruzeiros) para a conclusão das obras do prédio do Instituto. Assim sendo, muito em breve Duque de Caxias contará com mais um grande colégio que virá atender as necessidades do município, ajudando a diminuir o alto índice de analfabetismo em nossa terra [...].

Em junho de 1964, o Instituto de Educação passou a funcionar em prédio próprio, ocupando terreno de 14.124 metros quadrados. A área edificada de 4.900 metros quadrados abrangia as seguintes dependências: 19 salas de aula, sala de Projeção e Recursos Audiovisuais, sala de Orientação Educacional, Auditório, Biblioteca, Laboratório de Ciências Naturais, Gabinete do Diretor, Secretaria, Sala dos Professores, quadra de esportes, sanitários e dependências de apoio.

Conforme citado por Marinho *et al.* (2017, p. 125),

a professora Marinete Machado⁵⁴, em suas memórias de ex-aluna normalista do Instituto de Caxias na década de 1960, lembra do majestoso prédio do Instituto de Educação, bem equipado com salas para as aulas teóricas e práticas, laboratórios de ensino, entre outros espaços pedagógicos.

Observa-se, na Figura 16, a imponente fachada do prédio do IEGRS, em 1964.

⁵⁴ Professora aposentada e ex-aluna da primeira turma Monteiro Lobato, em 1967 (Marinho *et al.*, 2017, p. 125).

Figura 16 – Fachada do prédio do IEGRS, em 1964



Fonte: Memórias em Cartão (2012).

Como se pode ver na Figura 17, “o prédio chama a atenção por sua arquitetura monumental” (Marinho *et al.*, 2017 p. 126).

Figura 17 – Aspectos da construção do prédio e a inauguração do IEGRS na década de 1960



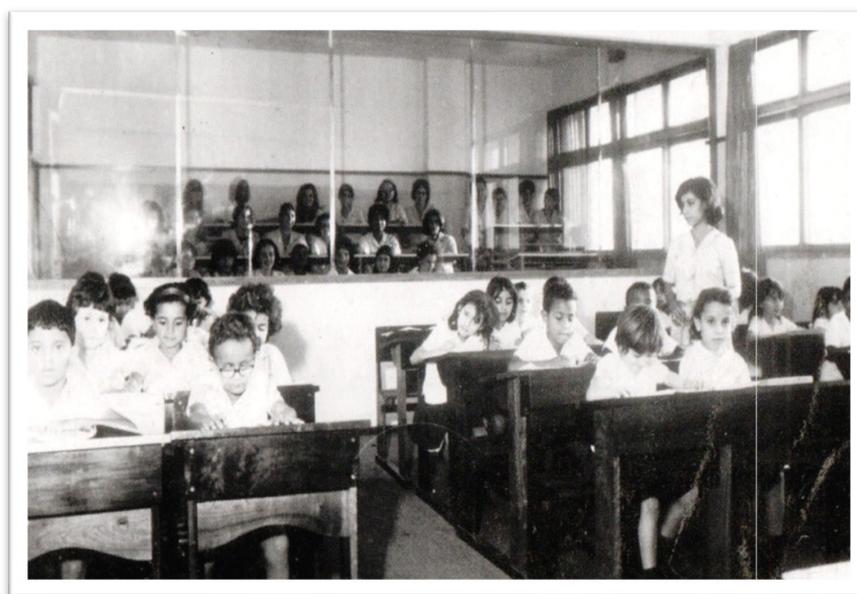
Fonte: Memórias em Cartão (2012).

Segundo Lacerda (2001, p. 215), em 1967, quando se comemorou o terceiro ano de funcionamento do Instituto em suas instalações na Rua General Mitre, o jornalista Laureano Cardoso, na reportagem “Ensino caminha para a qualificação”, publicada na Revista *Atualidade*, destacou a inauguração da sala de Pedagogia Aplicada:

[...] Ainda como parte das comemorações, foram inauguradas as salas de Pedagogia Aplicada destinadas à experimentação, observação e demonstração do ensino especializado e de Técnicas Audiovisual (aparelhada com moderno projetor cinematográfico [...]) (Lacerda, 2001, p. 215).

A imagem da Sala de Pedagogia Aplicada (Figura 18) nos propõe a reflexão acerca da confiança na formação docente por meio da observação, da demonstração e do uso das técnicas de ensino. Na primeira série do Curso Normal, os alunos iam para a sala de aplicação apenas observar: era um estágio de observação. Os normalistas anotavam todos os procedimentos da docente e faziam um relatório para apresentar à sua professora de Didática. No segundo ano, eles começavam a participar de algumas atividades desenvolvidas em sala, como corrigir junto com as professoras os trabalhos dos alunos, arguir a tabuada, acompanhar a leitura dos docentes. Por fim, na terceira série, era exercida a regência de classe, que era acompanhada da professora do Curso Normal e da professora da classe, completando o estágio curricular.

Figura 18 – Sala de Pedagogia Aplicada em 1972



Fonte: Memórias em Cartão (2012).

O IEGRS oferecia a Educação Infantil, na época denominada Jardim da Infância, conforme a Lei nº 4.024/1961, e também o ensino da primeira à quarta série. Além de assessorar a professora regente de classe, os alunos faziam estágio na Secretaria e na Direção da Escola, objetivando, dessa maneira, apreender o funcionamento global da escola.

Desde a primeira série, os alunos começavam a articular postulados teóricos e o exercício da função. O fato de ter uma sala de aplicação ratificava que a articulação entre teoria

e prática estava na base do currículo. No segundo semestre de 1964, começou o trabalho de qualificação de professores primários de Caxias e outras cidades da Baixada Fluminense. Assim, 40 desses profissionais concluíram o Curso de Especialização e 79 concluíram o Curso de Administração Escolar. Além dessas iniciativas pedagógicas, a administração nos últimos meses de 1964 começou a organização da estrutura para implementação no ano letivo de 1965, do pré-primário, primário e Curso Normal.

Em 1965, foi implementado o Curso Normal no IEGRS, um marco na história do Município de Duque de Caxias. A cidade passou a conviver com adolescentes, em seus tradicionais uniformes azul-marinho e branco (blusa, calças compridas e saias), sapato preto e, na lapela, o distintivo que comprovava a condição de normalista. Segundo Marinho *et al.* (2017, p. 126),

[...] “orgulhosas em seus uniformes coalhavam a calçada”, as alunas do Instituto de Educação de Duque de Caxias, vestidas de azul-marinho e branco com suas gravatas borboletas, estrelinhas na camisa escolar e suas bolsas pesadas, deslizavam pela principal via do bairro. Elas vinham descendo, por volta das 12h 50min, a Avenida Brigadeiro Lima e Silva e subindo em direção a atual Praça Roberto Silveira, localizada no centro, por volta das 18h, encantando os moradores e favorecendo o reconhecimento do bairro Jardim 25 de Agosto como moderno e civilizado.

Na Figura 19, podemos observar um grupo de normalistas usando o devido uniforme:

Figura 19 – Normalistas da Turma de 1969



Fonte: Memórias em Cartão (2012).

Entre os normalistas, alguns eram moradores de Magé, São João de Meriti, Nilópolis e Nova Iguaçu; outros vinham dos subúrbios da Leopoldina⁵⁵ (Lacerda, 2001, p. 217). Esse fato relatado por Stélio Lacerda pode ser ligado a fragmentos de notícias do jornal *A Noite*, de 16 de fevereiro de 1962, no qual constava a informação de que “Dois mil, trezentos e oitenta e cinco candidatos se inscreveram para o exame para a primeira série do curso normal. Disputaram as 108 vagas que ainda existem nas escolas Sara Kubitschek, Carmela Dutra, Júlia Kubitschek e Heitor Lira” (*A Noite*, Edição 15961, 16 fev. 1962, p. 2).

Em dezembro de 1962, o jornal *A Noite* critica novamente a situação da formação de professores primários na capital. Datada de 31 de dezembro de 1962, a manchete “Quando há vontade de aprender, não há vagas na escola” apresentou, em seu primeiro parágrafo, a informação de que o número de vagas era duas vezes inferior ao total de inscrições” (*A Noite*, Edição 17111, 31 dez. 1962, p. 3).

Essas notícias deixam nítida a dificuldade em se ingressar nos cursos normais na capital, pois o IEGRS estaria também atraindo alunos do estado da Guanabara. Observa-se que a oferta de vagas era bem menor que o número da candidatos. Aos poucos, o Instituto passou a ser reconhecido como escola pública de qualidade, com adequadas instalações e professores devidamente habilitados, despertando o interesse de alunos dos bairros limítrofes. A preparação dos alunos era realizada em três anos, e no currículo eram oferecidas as seguintes disciplinas:

Obrigatórias: Português, Matemática, Estatística Educacional, Geografia do Brasil, História do Brasil. Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Didática Geral e Especial, Desenho e Artes, Higiene e Puericultura, Filosofia e Sociologia Educacional; optativas: Desenho, Artes Aplicadas, Música e Práticas Educativas Canto e Música, Educação Cívica e Literária, Economia Doméstica, Arte Manual, Recreação e Jogos, Educação Física (Lacerda, 2001, p. 217).

A carga horária semanal nas três séries do curso era fixada em 24 horas semanais de aulas, como determinava o artigo 38 da LDB nº 4.024/1961: “[...] Vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas” (Brasil, 1961). Observando o histórico escolar da aluna Maria Luiza de Souza Andrade (Figura 20), percebe-se o alinhamento da instituição com aquilo que a Lei determinava.

⁵⁵ O desenvolvimento dos subúrbios cariocas deu-se simultaneamente ao avanço dos transportes, em especial o ferroviário, no Rio de Janeiro. A Estrada de Ferro D. Pedro II, inaugurada no século XIX, era responsável por ligar as regiões de São Paulo e Minas Gerais - produtoras de café - ao litoral, onde o produto era escoado. No mesmo século, foi inaugurada a Estrada de Ferro Leopoldina, funcionando como uma espinha dorsal que cortava o Rio de Janeiro e era conectada a Minas Gerais. A ferrovia deu nome a parte da Zona Norte carioca pela qual transpassava. Entre os bairros da Zona da Leopoldina, estão Bonsucesso, Ramos, Olaria e Penha (Posto Seis, 2021). Para mais informações, consultar: <https://www.postoseis.com.br/post/bonsucesso-ramos-olaria-e-penha-zona-da-leopoldina>. Acesso em: 31 jul. 2024.

Figura 20 – Histórico Escolar de Maria Luiza de Souza Andrade, dos anos de 1965 a 1967

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA"
DUQUE DE CAXIAS – ESTADO DO RIO

Nome: Maria Luiza de Souza Andrade
Pai: Mário Andrade
Mãe: Folete de Souza Andrade
Data do Nascimento: 17 de maio de 1949
Local do Nascimento: Duque de Caxias - Est. do Rio de Janeiro

HISTÓRICO ESCOLAR

1.º CICLO

DISCIPLINAS	Português	Matemática	H. Brasil	G. Brasil	H. Geral	G. Geral	Ciências	Inglês	Desenho	Francês	O. S. P. Brasileira	Artes	Música	Práticas	MÉDIA
Exame de Admissão	970	950	900	900	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	930
Estabelecimento	<u>Colégio Duque de Caxias</u>											Ano	<u>1961</u>		
1.ª Série	636	647	920	952	-	-	-	-	726	967	-	840	980	996	851
Estabelecimento	<u>Colégio Duque de Caxias</u>											Ano	<u>1961</u>		
2.ª Série	737	693	950	843	-	-	875	862	862	-	-	-	-	-	831
Estabelecimento	<u>Colégio Duque de Caxias</u>											Ano	<u>1962</u>		
3.ª Série	812	812	-	-	918	931	-	-	743	850	-	918	-	-	869
Estabelecimento	<u>Colégio Duque de Caxias</u>											Ano	<u>1963</u>		
4.ª Série	820	840	-	-	860	-	880	-	870	950	-	880	-	-	-
Estabelecimento	<u>Colégio Duque de Caxias</u>											Ano	<u>1964</u>		
2.º CICLO		Obrigatórias										Optativas	Práticas		
DISCIPLINAS	Português	Matemática e Estatística	Estudos Sociais	Ciências Fis. e Biol.	Psicologia	Didática Ger. e Esp.	Fund. da Educação	Org. Soc. Pol. Brasil	Educação M. e Cívica	Seg. Trabalho	Desenho	Educação Musical	Educação Física	Artes	MÉDIA
1.ª Série	650	792	800	775	855	890	-	-	-	-	745	-	-	-	786
Estabelecimento	<u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>											Ano	<u>1965</u>		
2.ª Série	775	690	925	-	885	905	-	-	-	-	887	-	-	-	844
Estabelecimento	<u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>											Ano	<u>1966</u>		
3.ª Série	890	-	-	-	860	917	-	-	-	960	967	955	-	-	926
Estabelecimento	<u>Inst. Educ. Gov. Roberto Silveira</u>											Ano	<u>1967</u>		

OBSERVAÇÕES: Grande se lê Estudos Sociais, leia-se Geografia na 1ª Série e História do Brasil na 2ª Série.

Data: Duque de Caxias 5 de setembro de 1973

Antônio Azevêdo
Secretário - Matr. 036-355-3

Prof. Laert Ribeiro de Souza
Diretor - Registro nº 8513/MEC

Fonte: Arquivo pessoal de Maria Luiza de Souza Andrade, ex-normalista do IEGRS (1973)⁵⁶.

Além da parte teórica, os alunos faziam estágio no Curso Primário do próprio IEGRS ou em escolas situadas no Município, no qual observavam as aulas e, na última série,

⁵⁶ Durante o desenvolvimento da pesquisa para a realização desta dissertação, a ex-normalista Maria Luiza de Souza Andrade concedeu acesso ao seu histórico escolar.

ministravam aulas práticas. Como podemos observar na Figura 21, a estagiária está devidamente uniformizada e os alunos com a farda do Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho⁵⁷.

Figura 21 – Alunos do Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho e estagiária do Curso Normal [ca. 1965]



Fonte: Memórias em Cartão (2012).

⁵⁷ Em 21 de dezembro de 1965, por meio do Decreto nº 12.169, foi criado o Jardim de Infância no IEGRS, cumprindo a oferta de educação pré-primária às crianças de até sete anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961 (Memórias em Cartão, 2012).

Em convênio com o Departamento Nacional de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos períodos de férias escolares do ano letivo de 1966 (de 4 de janeiro a 8 de fevereiro e de 4 a 30 de julho), o IEGRS realizou “Cursos de Treinamento de Professores Leigos” (Lacerda, 2001, p. 217), atendendo em torno de 100 profissionais que atuavam em escolas públicas e privadas da Baixada. Nesses cursos, os professores leigos recebiam aulas de Linguagem, Aritmética, Ciências, Estudos Sociais, Recreação, Desportos, Artes, Higiene e Merenda (Lacerda, 2001, p. 218). De acordo com o Acervo do Instituto Histórico do IEGRS, o referido curso foi oferecido até o ano de 1970.

Além da formação na área do magistério, o IEGRS ofertava cursos profissionalizantes em diversas áreas. Com o advento da Reforma 5.692/1971, que estabeleceu a habilitação profissional no 2º grau, a fim de preparar mão de obra compatível às necessidades da economia nacional, a escola amplia as modalidades dos cursos na década de 1970. Eram realizados, no período noturno, cursos de: Administração; Publicidade; Secretariado; Técnico de Contabilidade; e Crédito de Finanças. Esses cursos foram extintos no final da década de 1980, quando, então, iniciaram-se as turmas de Formação Geral. Atualmente, o IEGRS oferece a modalidade Normal (Formação de Professores) para o Ensino Médio.

Embora nossa pesquisa tenha como recorte temporal a década de 1970, não podíamos deixar de apresentar fatos que, ainda hoje, justificam a importância desse Instituto na história do Município de Duque de Caxias. Com o crescimento populacional da Baixada Fluminense e a demanda social por escolarização, surgiram outros cursos de formação docente. Como ressaltou a professora Eunice Silva (2011), “na Baixada Fluminense, temos muitos Institutos de Educação, pelo menos um em cada município, além dos colégios estaduais de nível médio que abrigam o Curso Normal”. A seguir transcrevemos, o resumo dessas instituições, apresentado pela professora:

[...] IE Moyses Henrique dos Santos (São João de Meriti); IE Governador Roberto Silveira (Duque de Caxias); IE Carlos Camacho (Magé); IE Belford Roxo (Belford Roxo); IE Carlos Pasquale (Nilópolis); IE Rangel Pestana (Nova Iguaçu); CE Alexander Granhan Bell; CE Barão de Mauá; CE DR. Alfredo Backer; CE Fernando Figueiredo (Duque de Caxias); CE Alcindo Guanabara (Guapimirim); CE José Veríssimo (Magé) [...] ⁵⁸ (Silva, 2011, p. 82).

Sendo assim, atualmente, o IEGRS já não possui aquele lugar de única escola normal pública que possuiu na década de 1960 e, conseqüentemente, tem atendido aos estudantes de bairros mais próximos. Já que os que vinham de bairros mais distantes agora dispõem de escolas

⁵⁸ Na referida citação, IE significa Instituto de Educação; e CE, Colégio Estadual.

em sua região. Contudo, o IEGRS continua sendo considerado pela comunidade como referência na formação de professores.

2.3 A formação de professores para o Curso Normal: um curso superior em território caxiense

Ainda que isso seja redundância, é necessário lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja a análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente (Certeau, 2017).

Foi por iniciativa da direção do Prof. Álvaro Lopes que se deu a criação do Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN). O CFPEN do IEGRS foi oficializado por meio do Parecer nº 198, de 15 de dezembro de 1965, do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), autorizando seu funcionamento no Instituto (Lacerda, 2001, p. 223). Com esse parecer, encaminha-se o Processo nº 31.454, do diretor do Departamento de Educação Média e Superior (DEMS), ao CEE/RJ: o pedido de verificação prévia do CFPEN a ser realizado no IEGRS (Lacerda, 2001, p. 223). O documento listava desde a fundamentação legal para a implantação do Curso, passando por sua orientação curricular e corpo docente, até o seu regimento interno. O voto do relator Joaquim Lemos foi de “opino pela autorização” (Melo; Lima, 2013, p. 32), sendo aprovado pela Câmara de Ensino Superior em Niterói pelo presidente Paulo do Couto Pfiel. De acordo com Melo e Lima (2013, p. 32), em 4 de março de 1966, o então Secretário de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro homologa o referido curso (art. 8º do Parecer nº 198/1965): “[...] o Curso de Formação de Professores do Ensino Normal deverá seguir o currículo e as demais normas estabelecidas nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Rio de Janeiro, 1965).

O CFPEN formava professores para atuar em nível de 2º grau, no caso do Curso Normal. Sobre esse assunto, Lopes (2013, p. 4) afirma que:

Na verdade, o CFPEN almejava formar professores para lecionar no curso normal, prerrogativa que desde 1939 pertencia ao curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Mas alguns catedráticos do Instituto de Educação apostaram na iniciativa e justificavam a criação do curso (que concorreria com o ministrado pelas faculdades de filosofia) alegando que a demanda por formação de professores primários era muito grande e os egressos da universidade não davam conta de suprir as necessidades da rede, tendo em vista que nos anos de 1960 eram seis as escolas normais oficiais do então Estado da Guanabara (1960-1975).

Em dezembro de 1965, foram oferecidas 80 vagas para o ingresso no CFPEN, mantido pelo Estado do Rio de Janeiro e a ser instalado no IEGRS, no ano letivo de 1966. No entanto, as vagas oferecidas não foram totalmente preenchidas no primeiro concurso de habilitação, obrigando a realização de um novo exame seletivo em fevereiro de 1966. Dessa forma, em março daquele ano, as duas primeiras turmas do CFPEN estavam criadas, e o município de Duque de Caxias ganhava seu curso superior.

A implantação do CFPEN estava respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em vigor na época, cujo Artigo 59, parágrafo único, faculta aos Institutos de Educação o oferecimento do curso, dispondo:

Art. 59 A formação de professores para o ensino médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas de médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo Único: Nos Institutos de Educação, poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Brasil, 1961).

O IEGRS iniciou as aulas do seu CFPEN “[...] oferecendo as habilitações Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar [...]”, segundo Melo e Lima (2013, p. 20). Ainda de acordo com esses autores,

A importância do CFPEN para a renovação pedagógica da cidade pode ser constatada no texto do jornalista Laureano Cardoso: [...] Mas o ano de 1966 constituiu-se em marco de progresso e desenvolvimento para o Instituto de Educação Roberto Silveira, com a criação da Faculdade de Educação que deu início ao Curso de Formação de Professores para o Ensino Superior. No ano em curso (1967), já com três turmas em funcionamento, 135 novos mestres estão sendo preparados com a ministração do curso que equivale ao de Filosofia. Dessa forma, Duque de Caxias apresentará muito breve, uma turma de professores altamente qualificados [...]. (Melo; Lima, 2013, p. 20).

Os primeiros pedagogos formados pelo CFPEN colaram grau em 27 de dezembro de 1969, sendo seus diplomas expedidos em 15 de setembro de 1970. Segundo o Acervo do Instituto Histórico da Câmara Municipal de Duque de Caxias, a primeira turma do CFPEN estava constituída dos seguintes formandos: 1. Acássia Maria Junger Vidaurre; 2. Alcideia da Fonseca Pires; 3. Auce Cavalien; 4. Anna Jochinger; 5. Antonio Senna Pires; 6. Celia Romanelli Nogueira; 7. Clemilda Inácio de Melo; 8. Cler Gomes; 9. Clothilde Cozzolino; 10. Conceição Bessa Perkles; 11. Constância de Jesus Coelho; 12. Edei Moreira Prado; 13. Edeltraud Genofeva Haas; 14. Edméa Castro dos Santos; 15. Elbéa Rezende Sanches; 16. Elusa Stivia de

Oliveira Menna; 17. Gentil Teixeira; 18. Isa Ribeiro Lopes; 19. Ismênia Correa da Silva; 20. Ivan da Silva Cromes; 21. Janete Pinto de Almeida; 22. Jucelina Friaça Teixeira; 23. Leda de Azevedo; 24. Licia Maria Pinto Braga; 25. Liliane Salgado Marinho; 26. Maria da Glória Bahia Bolais; 27. Maria Helena Cozzolino; 28. Maria Inez Mello Guimarães; 29. Maria Luiza Rodrigues; 30. Milton Ferreira Paiva; 31. Mirtes Valentim; 32. Nadyr Barreto de Azevedo; 33. Nadyr Lellis de Souza; 34. Nazian dos Santos Lopes; 35. Neide Henrique Sabrosa; 36. Neuza Quaresma de Paiva; 37. Odete Damaso R. dos Santos; 38. Stélio José da Silva Lacerda; 39. Terezinha Maria Rodrigues; 40. Tereza de Jesus Coelho; 41. Vera Lúcia de Oliveira; 42. Vilma Acioli de Lama; 43. Voltair Cavalieri.

A Figura 22 demonstra uma foto tirada de alunas em sua formatura do CFPEN em 1967:

Figura 22 – Alunas formandas do CFPEN do IEGRS em 1967



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Álvaro Lopes, Instituto Histórico do IEGRS (1967).

Já a Figura 23 ilustra uma foto tirada dos rapazes em sua formatura do CFPEN em 1967:

Figura 23 – Alunos formandos do CFPEN do IEGRS em 1967



Fonte: Acervo pessoal do Prof. Álvaro Lopes, Instituto Histórico do IEGRS (1967).

Foi ainda na gestão do diretor Álvaro Lopes que surgiu mais um evento de destaque nessa história institucional: a criação de uma Faculdade de Educação no IEGRS, em 1967. Dessa maneira, o Decreto nº 12.875, de 28 de janeiro de 1967 estabelecia:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, com fundamento no art. 40, item I, da Constituição Estadual, de 20 de junho de 1947, Decreta:

Art. 1º - Fica criada no município de Duque de Caxias, uma Faculdade de Educação.

Art. 2º - O Instituto de Educação 'Roberto Silveira', por sua organização e administração, passa a integrar o campo de experimentação e demonstração da referida unidade.

Art. 3º - A Faculdade disporá dos seguintes cursos: a) Formação de professores para o Ensino Normal, com duração de 04 (quatro) anos – art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; b) Superior de Licenciatura para o primeiro ciclo, com a duração de 03 (três) anos.

Art. 4º - O processo administrativo e didático da Faculdade de Educação será discriminado em regimento que será aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e, posteriormente, pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 5º - Enquanto não for possível realizar o concurso para a regência de Ensino Superior, os professores serão recrutados no quadro docente do IEGRS, desde que atendam aos requisitos da Portaria nº 4/1965 do Conselho Federal de Educação.

Art. 6º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação. O Secretário de Estado de Educação e Cultura assim o tenha entendido e faça executar. (Rio de Janeiro, 1967).

A partir do referido decreto, o IEGRS passou a abrigar uma Faculdade de Educação mantida pelo poder estadual, integrando-se como campo de experimentação, desde o jardim de infância até a formação de professores em nível superior.

Posteriormente, na sucessão Álvaro Lopes, Sebastião da Silva Moreira exerceu significativos esforços em prol do reconhecimento do CFPEN, enquanto curso de Pedagogia. Ele encaminhou o processo de reconhecimento do Curso Superior de Pedagogia, pertencente à

Faculdade de Educação do IEGRS, ao CFE. Nota-se que a Faculdade, apesar da nova denominação de Curso de Pedagogia, continua sendo um curso que tem suas raízes no antigo CFPEN, com a diferença de estar agora enquadrado na legislação vigente. Esse curso, então, é reconhecido pelo Parecer nº 210, de 12 de março de 1970, e pelo Decreto Federal nº 66.552, de 11 de maio de 1970 (Melo; Lima, 2013, p. 34).

Segundo Melo e Lima (2013, p. 34), o parecer foi encaminhado à Câmara de Ensino Superior-CFE, a pedido do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura, solicitando ao Conselho o reconhecimento do CFPEN (Pedagogia), mantido pelo IEGRS. Esse parecer listava os seguintes itens: a autorização e seus fundamentos legais; edifício e instalações; capacidade financeira; regimento próprio; biblioteca; corpo docente; e situação do ensino na área de ação do Instituto. Ao final, trazia, ainda, a conclusão do relator José Milano e o voto da Câmara de Ensino Superior, aprovando a sua decisão:

Considerando as boas condições de organização e funcionamento do Instituto de Educação “Roberto Silveira”, como se pôde verificar do exame do presente processo, que à vista, ainda, da conveniência excelência do empreendimento para suprir inadiáveis necessidades regionais, somos de que o PARECER deva ser concedido o reconhecimento pedido por aquela Instituição, para o seu CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL (Pedagogia). Voto da Câmara: A Câmara de Ensino Superior aprova o voto do relator (Brasil, 1970 *apud* Melo; Lima, 2013, p. 34).

Dessa forma, a partir do Parecer referenciado, o curso passou a caminhar em direção a um Curso de Pedagogia, tendo como fundamento legal a Lei Federal de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/1971. Segundo Dalvi (2002), a Reforma do Ensino Superior (1968), a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971) assim como a fusão do Estado do Rio de Janeiro e a Guanabara (1974)⁵⁹ geraram transformações de impacto no papel do IEGRS. No ano de 1971, por conta da Lei nº 5.592/1971, o CFPEN passou a ser denominado Curso de Pedagogia, tendo seus diplomas cancelados pela Universidade Federal Fluminense (UFF):

Alterações produzidas em decorrência da Lei 5.540/68-Art. 27, parágrafo 1º determinam que diplomas expedidos por unidades isoladas de ensino, isto é, faculdades não vinculadas formalmente a determinada instituição universitária, sejam reconhecidos por Unidade Pública. Desse modo, os diplomas expedidos pelo curso do IEGRS, por estar localizado no antigo estado do Rio de Janeiro, são reconhecidos pela

⁵⁹ A fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro foi decretada pelo presidente Ernesto Geisel em 1º de julho de 1974, pela Lei Complementar nº 20, e implantada a partir de 1º de março de 1975. A ideia de unir a cidade do Rio ao estado do Rio não era nova, mas enfrentava resistências variadas. Afinal, virou realidade durante a ditadura militar, num momento especial da história do regime (Ferreira, 2006, p. 163).

Universidade Federal Fluminense (UFF), procedimento que se estende até 1981, quando o curso é incorporado à UERJ (Dalvi, 2002, p. 95).

A incorporação desse Curso de Pedagogia à UERJ veio por conta da junção entre o Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro, resultando em um novo estado:

A fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, decretada pela ditadura militar em 1975, resulta no novo estado do Rio de Janeiro, que passa a contar com a sua própria universidade, a UERJ. Desse modo, a UFF fica desobrigada de continuar a proceder ao reconhecimento dos diplomas emitidos. Em consequência, a UERJ passa a assumir legalmente a função de universidade 'reconhecidora' (Dalvi, 2002, p. 95).

Na Faculdade de Educação do IEGRS, seu curso oferecia, além da Habilitação Específica para o Magistério, as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, criados pelo Parecer nº 252/1969 (Melo; Lima, 2013, p. 38). Nota-se que o CFPEN, atendendo às exigências legais, vai se transformando aos poucos em Curso de Pedagogia, passando a ofertar essas quatro habilitações.

Logo, havia um curso funcionando de forma legal nas dependências do IEGRS, formando profissionais atuantes no meio educacional que o cursavam para obter a devida diplomação. Porém, é na pós-fusão dos estados que os problemas referentes ao curso começaram a aparecer, em especial no tocante à expedição dos diplomas, pelo fato de agora o novo Estado do Rio de Janeiro ter sua própria universidade (UERJ), e a UFF sentir-se desobrigada a continuar a expedir os diplomas desse curso. A partir desse momento, é que se inicia uma longa, conflituosa e significativa história de luta dos professores, alunos e sociedade civil organizada para a permanência desse curso de Pedagogia em Duque de Caxias (Lima, H. M., 2015, p. 38).

Em meio a tantas reivindicações, o governador do Estado na época, Chagas Freitas, envia um documento, feito pela Secretaria Estadual de Educação, em 3 de novembro de 1981, que decretava, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Lei de incorporação do curso à UERJ (Lei nº 472, de 3 de novembro de 1981), a qual determina que: o curso fica incorporado em definitivo à UERJ a partir de 1º de janeiro de 1982; pelo prazo de dez anos, o Estado colocará à disposição da instituição os professores de 1º e 2º graus do magistério oficial que estivessem trabalhando no curso naquele momento, os funcionários do Instituto e as próprias dependências dele sem prejuízo ao ensino ministrado.

Segundo Lima (2015, p. 38), o longo período que há entre a fusão dos Estados e o ano em que é determinada, por lei, a incorporação da UERJ resulta em sete anos. Desse cálculo de tempo (1975 e 1983), temos um total de 937 alunos sem o direito de ingressar no mercado de

trabalho devido à audiência de seus diplomas (Dalvi, 2002 *apud* Lima, H. M., 2015, p. 38), havendo um período de vácuo na expedição dos diplomas do curso. H. M. Lima (2015, p. 38) ainda esclarece que os transtornos se iniciam, em âmbito maior, na transição das forças políticas do novo Estado do Rio de Janeiro, que na época (1982), já tinha sua universidade própria, a UERJ. Durante o período até a incorporação, a não emissão dos diplomas causou desgaste e falta de confiança na credibilidade do curso, provocando mobilização de grupos, como o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), a Federação Municipal das Associações de Bairros de Duque de Caxias e o Sindicato dos Petroleiros, em busca dos seus direitos. A transformação do curso em Unidade Acadêmica, a incorporação do quadro de docentes do estado à UERJ (já que exerciam a mesma função, mas com salários inferiores) e prédio próprio foram as primeiras reivindicações desses grupos em prol dessa faculdade pública, seguidas da permanência desse único curso superior público no município de Caxias. Portanto, observa-se que o ponto de partida para a implementação do Ensino Superior em Duque de Caxias foi o CFPEN.

3 AS REFORMAS E SEUS IMPACTOS NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOVERNADOR ROBERTO SILVEIRA (1971-1982)

Em lugar de julgar a instituição escolar e seus sujeitos, cumpre compreender seu funcionamento interno, a operacionalização das práticas escolares, no intercâmbio com a sociedade e a história, e no entendimento de que os saberes técnicos e as reformas educativas são, eles também constituídos no jogo das representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar (Vidal, 2005, p. 63).

3.1 A trajetória da educação na década de 1970: formação e desinformação

A década de 1970 reflete a situação macro do regime militar no Brasil. As práticas sociais, econômicas e políticas se diferenciam e marcam a história dessa época. O governo militar impôs seu objetivo de transformar a forma de pensar e de agir das pessoas, visto por ele como padrão necessário à manutenção do sistema vigente que, geralmente, ocorreu por meio da educação ou da imposição. A educação teve sua trajetória influenciada pela criação de uma complexa estrutura jurídica na década de 1970.

Essas políticas, por sua vez, geraram descontentamento social diante da repressão e da censura, que cerceavam a livre expressão de pensamento e de opinião, repercutindo de forma persuasiva nas escolas. Portanto, buscamos por informações a respeito da função e das pretensões da Lei nº 5.692/1971 na década de 1970, que compreende os anos de chumbo do regime militar⁶⁰, caracterizado por ações extremas impostas pelo estado ditatorial.

A ditadura restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição, usando da força aos que se opunham à ordem e às regras impostas pelo governo golpista. Esse governo tinha entre seus objetivos o desenvolvimentismo, embora autoritário, já que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. Em particular, a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes cursos técnicos que suprissem a grande demanda industrial.

⁶⁰ Nos últimos anos da década de 1960 e início dos anos de 1970, ao mesmo tempo em que vivia seu período de milagre econômico e de ufanismo modernizante, o Brasil, governado por militares, montava o mais cruel sistema repressor que o país já viveu. Foram chamados “anos de chumbo” (Cordeiro, 2009). Para mais informações, consultar: <https://www.scielo.br/j/eh/a/CBJPzCHYdnpmDFMKrF4z5BC/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

A educação voltada aos trabalhadores objetivava gerar mão de obra para ocupar inúmeros postos de trabalho. Portanto, era condição necessária ao atendimento do mercado a preparação de um “exército” de reserva com um mínimo de formação profissional.

O ensino pautado em perspectivas de capacitação para o trabalho, potencializando a economia do país, não apresentava nenhuma linha de formação crítica. Aos alunos caberia realizar atividades voltadas à atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais mais amplas e diversificadas, formando, assim, uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas.

Apesar de a proposta do governo para a educação ser de abordagem profissionalizante, o próprio regime não ofereceu condições para que essa formação profissional fosse minimamente de qualidade e com a extensão esperada pelos industriais. Nesse contexto, a educação estava mais a serviço do ideário político-militar do que o de responder a contento às demandas do mercado. Por conseguinte, esta pesquisa busca compreender como a ditadura lidou com a educação na década de 1970, além da intencionalidade da Lei nº 5.692/1971, no contexto do período, sem perder de vista como isso interferiu na formação do sujeito imerso no espaço educativo formal.

Com uma educação tecnicista, o Brasil foi cenário de repressão, de censura e de efetivo controle social. A formação educacional era entendida como um espaço de formação profissional via treinamento, capacitando os jovens para suprir a demanda das fábricas em ascensão. Assim, por meio de um programa de educação voltado à profissionalização, igualmente anunciavam-se políticas para erradicar o analfabetismo.

A década de 1970 se mostra um período de muitas mudanças na sociedade brasileira, inclusive na educação, marcado por um contexto político-social de violência institucional, mediado por uma realidade autoritária imposta pelos militares e pelos setores civis que os apoiavam.

Com mais da metade da população analfabeta, a educação no governo Humberto Castelo Branco (1964-1967) apresentava preocupação com a situação estabelecendo ações com vistas ao aumento e à diversificação das estratégias quanto à imagem. Em 1967, foram anunciados o Programa de Alimentação Escolar e a Campanha Nacional Escolar. Seu sucessor, Artur de Costa e Silva manteve-se no governo de 1967 a 1969, um período mais radical dentre todos os cinco mandatos cumpridos por gerais e, por causa disso, este político ficou conhecido como militar “linha dura”. Além disso, ele anunciou uma reforma administrativa no Ministério da Educação e deu continuidade às políticas de treinamento de professores e administradores educacionais. Costa e Silva herdou do governo anterior mais de 700 leis promulgadas, 11

emendas constitucionais, 312 decretos-leis e 19.259 decretos, além da Constituição de 1967 (Vieira, 1991, p.16 *apud* D’Araújo; Joffily, 2019, p. 28). Nesse cenário, em 1969, o então General Garrastazu Médici assumiu o poder, permanecendo no governo até 1974.

As ideias de uma educação promissora, obrigatória e gratuita se tornaram impraticáveis em curto prazo, dada a ênfase nas medidas anunciadas, almejando, segundo o governo, minimizar a taxa do analfabetismo até final de 1974. De forma mascarada, com tais propostas, o governo conseguiu aumentar a confiança de parte da população e uma aparente normalidade democrática, passando ainda uma imagem de legitimidade.

Por determinação do Ministro Jarbas Passarinho⁶¹, foi criado o primeiro grupo de trabalho com o objetivo de propor a reforma do Ensino Primário e Médio no Brasil. Por meio do Decreto nº 65.189, de 18 de setembro de 1969, esse Grupo de Trabalho (GT) teria 60 dias para concluir os estudos e projetos de lei constituindo uma matéria de relevante prioridade. Para a elaboração do trabalho destinado a essa comissão, foi feita uma “fundamentação seguida de uma doutrina”, como elucida Fazenda (1985, p. 83). Vale ressaltar um dos exemplos indicados pela autora, que se trata da argumentação indicada por membros do grupo, relatada por Nise Pires, tratando do Ensino Fundamental e Médio:

O Brasil insere-se no mundo democrático, e tendo em vista o princípio de unidade nacional e os ideais de liberdade e solidariedade humana, dispõe a oferecer à sua população, em igualdade de oportunidades, uma educação fundamental. Por outro lado, salienta que a realização do curso médio confere um *status* mais alto na escala social, ao que todos aspiram. A educação fundamental pretende formar crianças e adolescentes felizes e ajustados e oferecer-lhes condições e situações de experiência que lhes permitam sentir-se participantes na vida comunitária (Nise Pires *apud* Fazenda, 1985, p. 83, grifo da autora).

A ideia de felicidade posta como resultante das ações diretas do poder público, a concepção de que decretos trariam as respostas para os problemas da educação brasileira, limitados pela falta de recurso (Germano, 2000, p. 159) eram frequentes nos pronunciamentos dos interlocutores do governo. As contradições parecem evidentes quando se afirma a inserção do Brasil dentro de um ambiente de solidariedade humana, visto que, em 1969, a tortura é adotada como prática e não poupa nem os estudantes. Sendo assim, trata-se de uma solidariedade sem vestígios de verdade: “A tortura quebrou o terror. A destruição das organizações armadas começou em julho de 1969, a partir da centralização das atividades de polícia política dentro do Exército” (Gaspar, 2002, p. 159).

⁶¹ Foi um militar, político brasileiro e responsável pela assinatura do Formulário Ortográfico de 1943. Foi governador do Estado do Pará, ministro do Trabalho, da Educação, da Previdência Social e da Justiça, além de presidente do Senado Federal. Foi um dos signatários do Ato Institucional nº 5 (Ferreira Júnior; Bittar, 2006b).

De acordo com Fazenda (1985, p. 85), as alterações propostas para a Reforma Educacional de 1971 foram redefinidas por um segundo GT, criado pelo Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, tendo como função complementar as diretrizes traçadas pelo grupo inicial, porém com o objetivo específico de: “planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e Colegial” (Fazenda, 1985, p. 85). Para isso, foram definidos nove membros: “Padre José de Vasconcelos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Cleia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires” (Fazenda, 1985, p. 85). Dessa forma, podemos perceber a falta de diálogo com os nichos da sociedade, dando-nos pistas sobre o caráter autoritário no qual a Lei nº 5.692/1971 foi influenciada (imposta em 60 dias), em oposição da Lei nº 4.024/1961 (estudada e avaliada em cerca de 13 anos).

Segundo Germano (1993, p. 160), após a elaboração do anteprojeto de lei e de um Relatório Geral o grupo enviou os documentos para o presidente da República. Este, em seguida, elaborou uma mensagem presidencial com o encaminhamento do anteprojeto para o Congresso Nacional, a fim de que, em regime de urgência (40 dias), uma Comissão Mista (Câmara e Senado) elaborasse a Lei de Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. O autor ainda salienta que foi um dos membros do GT da Lei nº 5.692/1971 que utilizou os argumentos na direção da defesa de uma escola única, com conteúdo que formasse indivíduos capacitados tanto para a atividade intelectual quanto para o trabalho manual. Portanto, o GT foi o local da gênese e da concepção da Lei nº 5.692/1971, uma reforma de todo o ensino básico, concebendo uma escola única que formasse para o trabalho.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, com a finalidade de formação profissionalizante. A legislação aponta, em seu Art. 1º, que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

A lei intentava mudar os rumos da educação, porém, essa reformulação, considerada um grande desafio, acabou resultando num notório fracasso. Essa Lei reestruturou o ensino de 2º grau, objetivando a formação integral do adolescente, além de propor a qualificação para o trabalho como componente básico para essa formação:

No bojo das críticas que foram feitas à profissionalização compulsória regulamentada pela Lei 5692/71, discutiu-se profundamente não apenas o fracasso desta lei pela sua não viabilização material, mas a própria filosofia posta por uma política educacional voltada para a universalização da qualificação para o trabalho no Ensino Médio. Nesta discussão, foi central o papel da análise do trabalho moderno enquanto termo de

referência para a organização do trabalho escolar. A posição que reivindica para o Ensino Médio uma “educação geral”, porém associada às bases de uma “educação tecnológica e politécnica” construiu-se não apenas na denúncia ao pragmatismo presente na lei da profissionalização compulsória, ao imediatismo de uma formação instrumentalizadora, e à sua ideologia conservadora, mas também na constatação de que, cada vez mais, a exigência de qualificação para o trabalho moderno requer conhecimentos amplos, possibilidade de percepção e raciocínio, capacidade de comunicação e cooperação (Scheibe, 1992, p. 35).

Como podemos ver, Scheibe (1992, p. 35) faz uma crítica ao ensino profissionalizante, considerando-a imediatista para qualificação para o trabalho, suprimindo as necessidades do crescimento industrial, mas que, na verdade, mantinha as intenções de uma ideologia elitista e excludente.

De acordo com Germano (2011, p. 130), a intencionalidade presente na Lei nº 5.692/1971 não se consolidou, mostrando muito intensamente a dinâmica contraditória das relações entre a educação e a preparação para o trabalho. Essa lei estava fundamentada em pressupostos de organização do currículo para uma relação linear entre a escola e o mercado de trabalho, o que não se atingiu, pois a reformulação do sistema educacional não provocou uma mudança social como se esperava. Isso se deu porque a formação técnica oferecida não garantia acesso a empregos qualificados, pois os egressos, ao não encontrarem vagas nas indústrias, não possuíam a formação necessária para outros cargos. Essa situação perpetuou a desigualdade, já que os empregos melhor remunerados continuavam concentrados nas mãos daqueles que tinham acesso a uma educação de melhor qualidade. Além disso, houve uma expectativa equivocada por parte do governo com relação ao ensino técnico profissionalizante, pois a sociedade tinha preconceito com esse tipo de ensino:

Não há razão nenhuma para acreditar que as qualificações e políticas educacionais daquele momento atingiram, no âmbito dos interesses do governo, uma mudança social através do sistema educacional. Pensamos, em especial aqui, na superação de valores tradicionais (como preconceito negativo diante da profissionalização) que por séculos sustaram qualquer contribuição ativa do sistema educacional para o desenvolvimento. Tinha-se uma grande expectativa na probabilidade de que, em poucos anos, o sistema educacional brasileiro estaria adaptado às necessidades econômicas do processo societal (Cabral, 2006, p. 105).

O fracasso dessa reforma do ensino se deu também pelo fato de que, ao estender a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, mantendo os estudantes de sete a 14 anos em sala de aula, esbarrou-se em desafios como a falta de escolas adequadas e de professores preparados para atender essa nova demanda. A ausência desses recursos comprometeu a efetividade da lei, exigindo algo que o sistema educacional não possuía. Cabral (2006, p. 105-106) alertou sobre esse processo:

Não obstante, entendemos que existiu uma determinada carência de pensamento voltado para a realidade quando se tensionou exigir no Brasil um sistema educacional que visasse manter na escola todos os indivíduos da faixa etária dos 7 aos 14 anos. A maioria das escolas primárias eram constituídas por uma única sala. Para possibilitar currículos com duração de 8 anos teriam que ser construídas extraordinariamente muitas escolas novas e treinados em larga escala muitos professores. É sabido que, no período em que existia uma coação para manter as crianças na escola por 4 a 5 anos (antes de 1971), era impossível manter a maioria delas por mais de 2 anos.

Sendo assim, percebemos que, além de toda a falta de estrutura educacional, havia um grande índice de evasão por parte dos estudantes dentro do período considerado obrigatório, o que perpetuou a desigualdade social.

Outro ponto a ser analisado é que o enfoque político era de repressão a manifestações e à livre expressão, com a educação voltada para a formação de uma sociedade em que prevaleciam os interesses de grupos políticos e econômicos hegemônicos. Utilizando-se desse pano de fundo, o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, como a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) e a Reforma do 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971):

[...] ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-Lei 477/69 como extensão do AI-5 ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino (Germano, 2011, p. 133).

A educação, vista como ferramenta de controle ideológico pelo regime militar, era rigorosamente controlada. Medidas repressivas visavam conter a suposta subversão nos movimentos estudantis e garantir a adesão às premissas da Segurança Nacional, redirecionando o sistema educacional, renovando e restaurando o controle pela lei. Para tanto, o ensino na década de 1970 era direcionado e moldado para a transmissão da ideologia oficial e a manutenção da ordem estabelecida. Logo, professores que ousassem causar uma discussão crítica e mostrassem a real situação política do país eram considerados pelo poder vigente como professores subversivos. Dessa forma, pela lei, o regime militar evitava medidas extremas de repressão contra professores e estudantes contrários ao poder vigente.

A Lei nº 5.692/1971, promulgada durante o governo do presidente Médici, pretendia a inauguração de uma nova era na educação brasileira, promovendo entusiasmo entre os educadores, com a introdução de inovações científicas e tecnológicas. No entanto, a

implementação dessa lei, apresentada como um projeto audacioso, foi marcada por inconsistências e falta de apoio do regime militar, não alcançando o anunciado. Nesse sentido, embora o general Médici buscasse uma imagem de um presidente disposto ao diálogo, a contradição entre o discurso de modernização e a realidade da repressão se tornou evidente, revelando a natureza autoritária do regime militar. O cenário que se descortinou foi de falsa democracia, de limitações, perseguições, intolerância, tortura e exílio. As promessas de diálogo e democracia eram apenas uma fachada para dissimular a perseguição, a tortura e a violação dos direitos humanos, caracterizando os “anos de chumbo”.

Com a economia em crescente desenvolvimento, alcançou-se o chamado “milagre econômico”. A mídia oficial manipulava as informações, retratando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor, usando *slogans* patriotas, principalmente com a seleção brasileira de futebol, tricampeã mundial, com o lema “Pra frente Brasil!” (Nossa História, 2004; Pires, 2020). O regime impulsionou a economia industrial, pautado num programa de desenvolvimento conservador e autoritário. Os livros escolares eram usados como instrumentos ideológicos, massificando toda uma geração. Paradas e desfiles militares enalteciam o regime. O Hino Nacional era cantado por inúmeras crianças em idade escolar, com respeito e orgulho de seu país em nome de um ente difuso, o Brasil dos militares.

Com políticas voltadas ao desenvolvimento da indústria e da infraestrutura para dar suporte, a oportunidade de empregos cresceu. A economia era próspera, mas os salários não acompanhavam o mesmo ritmo crescente. Enquanto isso, a educação preparava alunos sem o conhecimento necessário à formação esperada. Não era preciso formação para atender a demanda do país desenvolvimentista. As indústrias eram supridas com mão de obra barata e sem qualificação profissional. O então milagre econômico não passou de uma ilusão brasileira. Com a concentração de renda, a desigualdade social ficava cada vez mais evidente (Furlan, 2013).

Era tempo de exaltação ao país por causa da conquista da Copa do Mundo de 1970. “Consumada a vitória, o governo explorou o tricampeonato de todas as formas possíveis, procurando potencializar o futebol como um fator capaz de promover a ‘unidade na diversidade’” (Nossa História, 2004, p. 19).

Os jargões “Brasil, ame ou deixe-o”, “País melhor não há”, “Brasil: terra de oportunidades” (Habert, 1992, p. 23), entre outros, eram disseminados para promover uma imagem idealizada do país. Segundo Napolitano (2008, p. 82), a conquista do tricampeonato da Copa do Mundo de 1970, realizada no México, foi instrumentalizada para fortalecer esse sentimento nacionalista e a propaganda do governo, da “valorização da Pátria”, que fazia com

que o brasileiro carregasse a bandeira do Brasil com de maneira altiva, de cabeça erguida, com alusão ao poder, orgulho e progresso. No entanto, esse fato nos gera os seguintes questionamentos: Qual era o orgulho mencionado? Onde estava o progresso prometido? E o que significava essa formação profissionalizante? Podemos responder a essas perguntas entendendo que o orgulho exibido pela vitória na Copa do Mundo de 1970 criou uma impressão enganosa de progresso, enquanto a educação e as oportunidades profissionais prometidas aos egressos do curso técnico eram inexistentes. Essa formação visava criar um cidadão competente para exercer uma função, mas sem desenvolver o seu senso crítico e consciente sobre a realidade de seu país. A realidade era bem diferente daquela pintada em verde e amarelo e pelos bordões: a falta de oportunidades, a repressão e a censura contradiziam o discurso oficial de progresso e desenvolvimento.

Paiva (2023, p. 66) declara que “a estratégia populista do Estado também era exercida nos estádios de futebol e junto aos jogadores da seleção brasileira e da equipe do Flamengo, time do coração do Presidente Médici”. O general era visto com frequência em eventos esportivos, em suas visitas no Estádio do Maracanã, no Rio de Janeiro, ocupando a Tribuna de Honra (Paiva, 2023, p. 66). Um desses fatos foi publicado no primeiro caderno do *Jornal do Brasil*, de 5 de março de 1970, denominado “Esportes” junto com o *Jornal dos Esportes* da mesma data, por ocasião das presenças dos atletas Carlos Alberto Torres e Pelé, da seleção de futebol, no gabinete presidencial (*Jornal do Brasil*, 5 mar. 1970, p. 5 *apud* Paiva, 2023, p. 66).

De acordo com Paiva (2023, p. 66), “o Presidente Médici, de igual modo, usou a conquista futebolística da Copa de 1970 como propaganda a favor do Regime Militar, exaltando o *slogan*, a marca do ‘Brasil Grande’”. O *Jornal dos Esportes* (9 mar. 1970, p. 8 *apud* Paiva, p. 66) publicou a presença do governante na Tribuna de Honra do Estádio do Maracanã acompanhado do Ministro do Transporte, Mário David Andrezza (1967-1974), do Embaixador argentino, Guillermo Villegas, e do Presidente da Confederação Brasileira de Desporto João Havelange. Segundo Paiva (2023, p. 66-67), “Era paradoxal assistir ao presidente Médici capturado sob *closets* pelos periódicos ao lado do povo em sua rotina pública, em contrapartida ao momento conturbado, repressivo e violento da ditadura militar”.

A década de 1970 trouxe a muitos brasileiros o gosto amargo do calar-se, pois muitos tiveram que se silenciar para não serem perseguidos e torturados, porém os que não vestiram a camisa verde e amarela, manifestando-se contra o regime militar, lutaram por sua pátria e a defenderam com seu sangue. Era o tempo do ver e não poder falar, do ouvir e silenciar. Realidade essa que se refletiu nos bancos escolares. Educadores foram perseguidos tão somente por defender seu posicionamento ideológico, que, por vezes, ia contra o que o regime militar

impunha. Muitos se calaram, outros foram calados para sempre, alguns outros se exilaram; e há quem foi demitido da Instituição ou que se recolheu à vida clausurada, saindo da vida pública, e até trocou de função.

A política educacional proposta pelos militares no período da ditadura militar estava envolvida com a negação da criticidade e do questionamento, numa proposta em que a ideologia que não tivesse de acordo com os padrões de exigência do governo seria banida. Durante o período, sua pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o docente para um mundo regulado pelo mercado do trabalho:

Para o jovem com mentalidade crítica que vivia no início dos anos 1970, restavam três opções: a resistência democrática em pequenas ações no cotidiano; a clandestinidade da guerrilha ou o chamado desbunde e a busca de uma vida “fora” da sociedade estabelecida. A cultura e as artes direcionadas à juventude refletiam e configuravam as três opções. Havia também uma cultura mais voltada para o “lazer” da juventude que não pode ser desconsiderada e que na época era tida como alienada pelos jovens mais críticos (Napolitano, 2008, p. 84).

No entanto, independentemente da escolha desse jovem com mentalidade crítica, tudo era censurado. Assim, a censura operou em distintas frentes: dos canais de informação à produção cultural, ou seja, a editoração de livros, a produção cinematográfica e a televisão eram acompanhadas de perto pelos censores do governo. Com o objetivo de passar para a população a ideia de que o país se encontrava na mais perfeita ordem, os jornais foram calados, obrigados a publicarem desde poesias até receitas no lugar das verdadeiras atrocidades pelas quais o país passava.

Nesse sentido, os professores que resistiram às pressões internas e externas sofreram as conseqüências de suas atitudes, porém, podem ter contribuído para o potencial criativo do educando, possibilitando-o pensar por si mesmo, construindo sua identidade e sua visão de mundo.

O regime militar, instituído com o golpe de 1964, grassou num período marcante no cenário político brasileiro. Embora tenha produzido conseqüências perniciosas ao país, utilizando dos meios de comunicação como vitrine do regime para silenciar a população, e até mesmo para intimidar todos os que tivessem interesse em reagir contra o sistema vigente, tudo isso gerou um efeito contrário, um movimento de resistência crescente, levando setores da população à luta política.

Com isso, a busca pela liberdade de expressão e a construção de um projeto de país com um novo regime mobilizaram diversos setores da sociedade, que elaboraram e desenvolveram variadas maneiras de burlar o sistema repressor e a desafiar o regime autoritário. Um exemplo disso foi que alguns artistas utilizaram de metáforas em suas músicas para evitar o choque direto com a censura (Virgílio, 2014). Infelizmente, uns foram presos, como Caetano Veloso e Gilberto Gil, que acabaram sendo encarcerados duas semanas após a publicação do AI-5 (Virgílio, 2014); e alguns tiveram que ser exilados, como Chico Buarque, que foi morar na Itália (Helal Filho, 2024).

O golpe tinha como pretexto, conforme Ribeiro (1992, p. 160), “acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão” da ameaça comunista e do perigo soviético. Por meio de atos dos governos militares, instalou-se, “pela força, um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional”. O Estado havia se transformado, com os golpistas, em “instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico” de desenvolvimento ainda embrionário (Ribeiro, 1992, p. 161). Com objetivos desenvolvimentistas, o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado (Ribeiro, 1992, p. 161).

Germano (2011, p. 19) assevera que “o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional”. Desse modo, o golpe de 1964 provocou uma mudança drástica no cotidiano das pessoas, submetendo a sociedade brasileira a uma nova realidade. A fim de sobreviver nesse contexto, a população e principalmente os formadores de opinião (aqui incluídos professores e artistas) foram obrigados a adaptar-se às novas regras estabelecidas, isto é, à repressão e à censura, policiando e autocensurando o conteúdo das palavras ditas e evitando qualquer tipo de crítica a respeito do regime militar, inclusive sobre as pessoas que estavam direta ou indiretamente a ele ligados.

Conforme Napolitano (2008, p. 82), “o regime militar entrava na sua fase mais violenta, em que o novo presidente priorizava ‘ganhar’ o apoio da classe média, por meio da política de estímulo ao consumo, e destruir – fisicamente, se possível – os opositores”. No governo Médici, intensificou-se o combate à resistência ao regime, prendendo, torturando, matando e exilando as pessoas tidas como subversivas.

O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, encarregou-se de calar professores e alunos, já que definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências” (Brasil, 1969b). O acusado poderia ser duramente atingido pelo rigor da lei caso fosse

enquadrado num dos artigos desse decreto que, definitivamente, fez calar vozes descontentes com a repressão. Segundo Furlan (2013, p. 9), essa prática repressiva partia do princípio de que “estudantes têm que estudar” e “não fazer baderna”.

As atitudes extremas do regime abafavam as expressões contrárias ao governo. Dentro do espírito desenvolvimentista, a formação educacional, proposta na década de 1970, não se concretizou. Os alunos tinham uma formação educacional praticamente sem conhecimento, mascarando sua realidade e vivendo sob as regras impostas, além de estarem sujeitos à ênfase no patriotismo. A exaltação à bandeira nacional elevava a condição de “um povo ordeiro em progresso”, como afirma Chauí (1996, p. 5). O canto do Hino Nacional servia como reforço a um difuso amor à pátria.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, nos anos de 1972 a 1974, tinha como objetivo “respeitar e desenvolver uma educação humana voltada para o trabalho” (Furlan, 2013, p. 10), tendo em vista o crescimento econômico do país. As técnicas e ideias relacionadas ao plano econômico nacional eram difundidas nas escolas de treinamento militar.

De acordo com Furlan (2013, p. 10), no final da década de 1970, o país entrou em crise econômica, entrando em decadência. A Lei nº 5.692/1971, que propunha mudanças na educação fundamental, também fracassou. O sistema educacional carecia de autonomia e professores capacitados, enquanto o governo se concentrou em construir novas escolas, sem garantir o corpo docente necessário para atender às demandas escolares. Os interesses políticos se focavam em economia e segurança, setores prioritários para a legitimação do governo, em detrimento da educação, que novamente foi negligenciada, deixando uma lacuna entre os estudantes necessitados e os poucos professores disponíveis.

Com o regime militar, o país experimentou anos de crescimento econômico exponencial, embora baseado em medidas artificiais como empréstimos e congelamento de salários. Apesar disso, a Lei nº 5.692/1971, que propunha o ensino profissionalizante, não produziu resultados práticos. O governo militar, buscando uma unidade nacional, enfrentava uma sociedade reprimida e descontente, e suas propostas de mudanças no cenário educacional não surtiram efeitos na economia e no desenvolvimento industrial. Sendo assim, conquistou novos desafios em relação à sua atuação governamental.

Num período repressivo como o de 1964 a 1974, o regime militar se mostrou como um instrumento de poder ditatorial travestida de normalidade democrática. Ressalta-se que a repressão à expressão popular e à manifestação de pensamento que se opusesse às ordens do governo visava colocar o país nos rumos do desenvolvimento esperado.

No campo da educação, o discurso de uma formação educacional com cunho profissionalizante previa uma evolução econômica do país. Para isso, o governo implementou um projeto econômico conservador que, inicialmente, resultou num período de industrialização e crescimento econômico acelerado, mas sem benefícios para a classe trabalhadora. Nesse contexto, a educação ficou refém dessa política macro. Cabe agora perguntar se, no cotidiano escolar, a atuação dos professores reproduziu o que se preconizou pelo poder ditatorial. Por sua vez, a continuidade do estudo buscará analisar as modificações na estrutura do Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira após a promulgação da Reforma nº 5.692/1971 e da Lei nº 7.044/1982.

3.2 A Reforma Educacional nº 5.692/1971 e os reflexos no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

Ao lidarmos com os estudos de Le Goff (1982), percebe-se que existem relações de força e intenções na elaboração e aprovação das legislações como documento:

O documento não é uma mercadoria inventada do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que nela detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Le Goff, 1982, p. 112).

No período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a Lei nº 5.692/1971, que reformou a Lei nº 4.024/1961, foi a promulgada com o objetivo de adequar a educação ao novo momento social que se desenhava com o governo militar.

A Lei nº 5.692/1971, que institucionalizou o ensino profissionalizante no segundo grau, causou alterações no ensino normal, interferindo na organização do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira e nas demais escolas normais. Essa Lei estabeleceu o 2º grau com Habilitação Específica para o Magistério (HEM), para o exercício do ensino da 1ª à 4ª série. Sendo assim, o Curso Normal foi transformado em HEM, mudando consequentemente a tipologia das escolas.

As propostas realizadas pelos militares na política e na economia do Brasil determinaram as mudanças na educação, adequando política-economia-educação numa mesma compreensão de mundo e visão de sociedade, que se fazia técnica e a favor da mais radical face

do capitalismo. Observamos que vivíamos em um estado de exceção, com o passageiro “milagre econômico” e, assim, a reforma de ensino foi implementada

A conjuntura que precede a elaboração da Lei 5692/71 é, ao invés, pelos motivos já expostos, desprovida de mobilização e de demanda organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e de verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social (Germano, 2011, p. 162).

Dessa maneira, nem mesmo as organizações contrárias ao regime militar se opuseram à reforma de ensino, que foi vista por grande parte da sociedade como louvável. Isso acontecia porque tal reforma estava disfarçada de um novo momento no campo educacional, pois prometia modernizar a educação com novos investimentos. A análise da Lei nº 5.692/1971 ajuda a compreender as múltiplas dimensões da escola e a aproximação entre a lei e o modelo de escola que se pretendia à época da ditadura militar, notadamente as demandas quanto ao perfil do futuro professor. Para além do caráter prescritivo ou retórico da legislação, na análise da lei, as representações sociais dos que detinham o poder são evidentes. Sobre isso, Faria Filho (1998, p. 92) afirma que devemos considerar a lei “como ordenamento jurídico, mas também linguagem e prática social”.

Sendo assim, a reforma de ensino já apresentava o objetivo de não apenas ampliar a obrigatoriedade de ensino, o que era algo interessante para a época, mas também constituir um currículo que estivesse conectado com os objetivos econômicos, a fim de promover uma formação que já despertasse nos alunos, ainda nas séries iniciais, o interesse pelo trabalho:

A função da escola do 1º grau estava embasada numa filosofia de educação que viesse a dar respaldo a um ensino produtivo, que se integrasse ao desenvolvimento tecnológico e científico do país e que tornasse a pessoa capaz de articular o ensino básico recebido com os anseios do mercado de trabalho (Queiroz, 2013, p. 14).

Dessa maneira, podemos observar que, desde as séries iniciais, a reforma designou uma educação para a formação de pessoas a serviço da sociedade, ou seja, para o mercado de trabalho, ao instituir, no ensino de 1º grau, a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões. Tal perspectiva já prepararia o aluno para o ensino de 2º grau profissionalizante.

Basicamente, o currículo dessa reforma de ensino determinou que os estudos fossem organizados partindo de pressupostos de que no programa haveria a parte comum obrigatória para todo território nacional e uma parte diversificada para considerar as diferenças regionais. Portanto, a parte comum seriam as disciplinas mais “acadêmicas”, e a parte diversificada estaria relacionada com alguma área do mundo do trabalho. E, assim, a parte diversificada

contemplaria disciplinas como “na área primária: iniciação à agricultura, oficina rural, desenho técnico, jardinagem, floricultura etc.” (Queiroz, 2013, p. 14).

Essas disciplinas são as que compreenderiam o currículo do ensino de 1º grau, mas a lógica era a mesma para os dois graus. Constituiu-se, na realidade, uma proposta tecnicista que visava treinar, logo no início da vida escolar, os alunos para servirem ao sistema econômico em vigor no período. O processo de envolvimento da educação nas questões econômicas se articulava com o plano internacional, refletindo acordos bilaterais em alguns casos, ou contextos mais amplos de cooperação internacional, envolvendo realidades mais profundas na relação com os níveis de escolaridade e ampliação da qualificação de mão de obra.

A assinatura dos acordos entre o MEC e a United States Agency International for Development (USAID), que desencadearam os acordos MEC-USAID, são frutos desse grau de relacionamento externo. Segundo Fazenda (1985), os acordos MEC-USAID atrelavam o sistema de ensino do país ao modelo imposto pela USAID, e esse aspecto caracterizou o “colonialismo científico”, ou seja, o “processo pelo qual o centro da gravidade de uma nação já não se situa nessa nação, mas numa outra: a colonizadora” (Fazenda, 1985, p. 63).

Tais acordos vinculavam o sistema educacional ao modelo econômico dependente, incluindo a aplicação de recursos estrangeiros no sistema educacional, assistência técnica a órgãos, instituições e dirigentes do sistema, contribuindo na definição de políticas educacionais. Assim, o convênio previa que ao MEC competiria a responsabilidade com as despesas, e a USAID ofereceria os técnicos das universidades americanas para o desenvolvimento dos programas. A partir desses acordos, só competia aos generais que ocupavam cargos de poder e aos tecnocratas norte-americanos decidir sobre a instrução dos brasileiros em todos os aspectos. Sendo assim, todo o sistema de ensino do país esteve atrelado ao modelo imposto pela USAID (Fazenda, 1985, p. 64).

Em 1964, foi fechado o acordo MEC-USAID, que aprimoraria o ensino primário por meio da junção do primário com o ginásio, proposto pelos técnicos. Lira (2010a, p. 217) explica que “esse acordo proporcionou a ida aos Estados Unidos de vários técnicos brasileiros em educação primária para treinamento e observação de modelos de ensino primário desenvolvidos naquele país”. O referido acordo tinha como objetivo a preparação de técnicos com valores pedagógicos que fossem capazes de colocar em prática a proposta norte-americana.

Lira (2010a, p. 218) salienta que, apesar da violência política e repressão sobre as suas entidades, os estudantes realizaram, no fim do ano de 1967, uma jornada de manifestações contra os acordos MEC-USAID e contra a política educacional, nas principais capitais do país, que prosseguiu durante todo o ano seguinte. Nessa direção, Lira (2010a, p. 220) esclarece:

Certamente a publicação das denúncias contra os acordos MEC-USAID, que a ditadura procurou guardar sob segredo de Estado, e a luta das oposições contra os militares foram as razões para as manobras que visavam silenciar definitivamente o protesto dos estudantes e o clamor das classes trabalhadoras pelo fim da ditadura militar no Brasil (Lira, 2010a, p. 220).

É de fundamental importância salientar que todos os níveis da educação brasileira foram contemplados pelos acordos MEC-USAID, que tinham o mesmo teor científico e pretendiam atrelar a educação ao mercado de trabalho. Percebe-se que a política educacional no Brasil sofreu influências desse novo contexto histórico-ideológico, construído a partir do golpe militar de 1964, no qual as forças armadas eram um elemento principal à frente do aparelho do Estado.

A esfera educacional refletiu a política de exceção do regime militar, caracterizado pela repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares no ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, ensino técnico e desmobilização do magistério por meio de abundante e confusa legislação do ensino que objetivava, dentre outras coisas, desqualificar o professor. Por outro lado, o governo militar abriu mais vagas com a multiplicação dos estabelecimentos privados de ensino. Lira (2010a) provoca a discussão desse aumento com o favorecimento do Decreto nº 72.495, de julho de 1973, que

[...] proporcionou ao ensino privado a contenção da implantação da reforma do 1º grau no sistema público, o que limitou a concorrência destas na escolarização, continuando o setor a se beneficiar da destinação de bolsas de estudo. Posteriormente, o Decreto nº 72.495, de julho de 1973, possibilitou o amparo técnico e financeiro às entidades particulares mediante recurso do FNDE e pela política de não duplicação de esforços, isto é, da não criação de estabelecimentos públicos nos locais em que a escola particular tivesse absorvido a demanda efetiva: caso isso tivesse acontecido, abrir-se-ia a possibilidade com a oferta de bolsas para alunos carentes (Lira, 2010a, p. 110).

O contexto da ditadura militar, segundo Horta (1994), determinava que o sistema educacional utilizasse a educação como arma de luta ideológica por meio de práticas pedagógicas modeladoras de comportamento e condutoras de valores, as quais tinham como objetivo implantar os princípios de um governo autoritário, em que a disciplina de um povo era garantia de um Estado forte.

Condicionada pela concepção tecnicista, fruto dos acordos MEC-USAID, a política educacional do governo militar contemplou não só o Ensino Superior como também o Primário e o Médio por meio da promulgação da Lei nº 5.692/1971, numa fase áurea da repressão.

A promulgação da Lei nº 5.692, em 1971, deu-se em pleno regime militar, período em que a visão de educação como capital humano predominava e que, de acordo com Germano

(2011), “Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção” (Germano, 2011, p. 176).

A referida lei instituía a profissionalização obrigatória, isto é, todos deveriam concluir o ensino de 2º grau com uma habilitação profissional. Germano (2011, p. 176-177) afirma que essa escola profissional, louvada como democrática, na verdade, viria a perpetuar as desigualdades sociais, já que essa terminalidade tinha a finalidade de conter a procura pelo ensino superior. Finalizado o ensino de 2º grau, o estudante poderia ingressar no mercado de trabalho.

Diante de um contexto de repressão política, social, de rompimento com a democracia, a Lei nº 5.692/1971 se apresenta como mais uma reforma educacional autoritária, criada com objetivo de atender ao regime militar, que atribuía à educação o dever de contribuir com o desenvolvimento econômico, fundamentado no modelo proposto pelo governo vigente. Segundo Cunha e Góes (1985, p. 62), “A política educacional da ditadura teve no ‘ensino profissionalizante’ uma das suas ‘realizações mais ambiciosas’”. Dessa forma, consideramos que a política educacional da ditadura militar tinha a finalidade de construir sujeitos trabalhadores, já que a educação passou a ser subordinada à produção devido ao caráter profissional.

A Lei nº 5.692/1971 reformava o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de qualificar para o trabalho e criou o curso secundário, habilitação específica para o magistério, além de extinguir o exame de admissão. Além disso, ela regulamentou a reforma de ensino de 2º grau, apresentou-se com um discurso igualitarista, fazendo-se necessário analisar o que está por trás da profissionalização para todos, onde a própria lei torna universal e obrigatória a profissionalização do ensino de 2º grau (Germano, 2011, p. 170).

Em relação à lei anterior, LDB nº 4.024/1961, Berger (1976, p. 177) declara que a promulgação da lei se deu em um momento de grande ebulição social, política e econômica, perante a qual o sistema educacional não poderia passar imune⁶². Nesse cenário, sindicatos, estudantes e partidos políticos exigiam uma reforma de base na educação. De acordo com o autor, o momento de promulgação da Lei nº 4.024/1961 significou tentativas de dar respostas a esse movimento, que, por um lado, mostrava força para que fossem dados novos rumos à educação brasileira; por outro, mostrava também a fragilidade do sistema educacional existente,

⁶² Politicamente, devem-se considerar a renúncia do presidente Jânio Quadros (de 31/01/1961 a 25/08/1961) e a deposição de seu sucessor João Goulart (de 08/09/1961 a 02/04/1964), passeatas de estudantes, greves dos sindicatos e mobilização de trabalhadores rurais (Ligas Camponesas): economicamente, houve a queda geral dos índices de crescimento econômico, o aumento da inflação e a nacionalização das campanhas estrangeiras (Berger, 1976, p. 178).

já que muito precisava ser feito. Contudo, não observamos nenhuma mudança quanto aos objetivos de ensino, visto que seria necessária uma alteração na sua estrutura e no seu funcionamento para que se garantisse a continuidade das funções demandadas pelas condições sociais e econômicas. Para isso, seria essencial a promulgação de legislações complementares, como pareceres e indicações do Conselho Federal, que foram promulgados com a aplicação da Lei nº 5.692/1971, o que não aconteceu com a Lei nº 4.024/1961.

O sistema de ensino passou a ser organizado em graus, unindo o Sistema Primário e o Ginásio e estendendo a escolaridade de quatro para oito anos, como um dos princípios determinantes da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Quanto a isso, Germano (2011, p. 165) esclarece que

[...] a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois, à medida que o sistema escolar se expande, os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornem menos exigentes [...].

Evidencia-se que a LDB de 1971 tinha como objetivo principal, porém não enunciado no texto, conter o avanço das ideias progressistas de esquerda⁶³. Para tanto, foram decretados atos administrativos para restringir a liberdade de expressão. Tais atos serviam como mecanismo de legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo poderes que feriam a Constituição do país. O Ato Institucional nº 5 foi a maior expressão da repressão e da opressão ao cidadão brasileiro, usando de violência física contra aqueles que eram da resistência à aceitação do governo. No âmbito educacional, o Decreto-Lei nº 477/1969 materializava o AI-5 nas escolas e nas universidades, proibindo qualquer forma de manifestação, sob pena de severas punições.

A LDB de 1971, ao instituir a profissionalização com caráter de terminalidade, não propedêutico, pretendia excluir a população dos níveis mais elevados do ensino e atender a uma demanda por técnicos originada pelo crescimento econômico denominado de milagre econômico. A educação passou, então, a estar impregnada de técnicas das mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas, seja na organização do sistema escolar, assim como o parcelamento do trabalho pedagógico com a hierarquização, possibilitando um maior controle sobre a escola. Com isso, garantia-se o esvaziamento dos conteúdos, o que, na prática,

⁶³ Para mais informações sobre progressista de esquerda, leia o artigo “O que é ser progressista?” (Magenta, 2022). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62491258>. Acesso em: 2 jul. 2024.

acarretava uma formação acrítica e despolitizada, bem como favorecia o aumento da mão de obra para servir ao propósito das classes dirigentes. Nesse sentido, Fazenda (1985, p. 107) explicita que, embalada pela euforia do desenvolvimento, a legislação de 1971 modificou os objetivos da educação nacional, pois aspirava “fazer do cidadão um operário”.

Conseqüentemente, a pedagogia tecnicista passou a orientar a condução do processo ensino-aprendizagem de maneira objetiva e operacional, esvaziando as inferências subjetivas, uma vez que o contexto estava sendo dominado pela teoria do capital humano⁶⁴, que concebia para o ensino eficiência e produtividade. Quanto maior a formação do trabalhador, maior a sua capacidade de produção, aumentando, assim, as taxas de lucro do capital nacional.

Para o funcionamento do sistema de ensino, a Lei nº 5.692/1971 prevê, no seu art. 4º, “que os currículos de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender as peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos” (Zotti, 2004, p. 165).

Zotti (2004, p. 166) continua evidenciando que, no art. 5º, § 1º, o “currículo pleno” de cada escola deveria ser organizado em disciplinas, áreas de estudos ou atividades. Esse currículo era constituído de uma parte de educação geral e outra de formação especial, no 1º grau, a educação geral era exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais e, no 2º grau, a formação especial era predominante. Era ainda perceptível, então, a orientação legal de que o ensino de 2º grau seria, compulsoriamente, profissionalizante.

Mesmo sendo um currículo projetado para uma escola planejada pela doutrina da ditadura militar, as aprendizagens resultantes das atividades constituíam-se em um progresso idealizado pelo governo no currículo concebido pela Lei nº 5.692/1971. Ao compreender que o currículo é o que materializa uma determinada visão de educação, presente em um projeto específico de sociedade, não se pode dissociá-lo do contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Sacristán (2000, p. 15) afirma que

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário dele, o reflexo de um modelo educativo determinado.

⁶⁴ “A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tomando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas do crescimento dos países” (Andrade, 2010, p. 4).

O modelo de educação estabelecido pela ditadura militar reestruturou os currículos das escolas de 1º e 2º graus por meio da junção das disciplinas de História e Geografia, criando a área de Estudos Sociais. Segundo Pimenta e Gonçalves (1992, p. 119),

[...] Enfatizamos aqui a História e Geografia porque conhecemos o desastre que significou a pretensa união de ambas sob a forma de Estudos Sociais: não se procedeu à desejada articulação e não se ensinou nem História, nem Geografia. Aliás o que se pretende é o ensino articulado de História, Geografia, Matemática, Ciências tendo como eixo básico a língua que as une e que com elas adquire significado [...].

Essa concentração das disciplinas em área curricular, com pouca definição de seus objetos de estudo, viabilizou uma fragmentação na formação docente. Outra crítica com relação a essa fusão refere-se ao não desenvolvimento do pensamento crítico, o que levou o docente a retomar o método mnemônico⁶⁵, fazendo o aluno memorizar esquemas, gráficos, símbolos, frases, palavras relacionadas ao assunto estudado. A incorporação de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) tinha como finalidade o desenvolvimento do nacionalismo, fator fundamental na formação do indivíduo para garantir a transmissão da ideologia e a manutenção do regime militar.

Em tempos de grande repressão, a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, por meio do Decreto-Lei nº 869/1969, tinha como objetivo principal orientar os estudantes segundo os preceitos de moralidade, de civismo e de um ideário patriótico, com uma nação forte. Também enfatizava os valores da família, da religião/fé e inculcava valores anticomunistas nos jovens e nas crianças. Além disso, o desenvolvimento da capacidade de pensar estava sendo substituído pela manipulação dos alunos por meio de doutrinações dos valores que atravessavam a sociedade brasileira da época. A matéria Educação Moral e Cívica constituiu-se não em uma disciplina escolar, mas sim em uma doutrina para a construção de um “Brasil grande” ou “Brasil potência” (Silva, Tomaz, 2009, p. 15), tal como almejavam os militares. O propósito era disciplinar o comportamento dos brasileiros de acordo com os valores do regime.

Desse modo, é visível a relação de poder na estruturação do currículo, que tinha a marca de um grupo com o domínio sobre as decisões do sistema educativo. De acordo com T. Silva

⁶⁵ O *método mnemônico* é um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização. Consiste na elaboração de suportes como os esquemas, gráficos, símbolos, palavras ou frases relacionadas com o assunto que se pretende memorizar. Recorrer a esses suportes promove uma rápida associação e permite uma melhor assimilação do conteúdo. Está comprovado que a memória humana armazena informações com mais facilidade quando estas são associadas a sequências organizadas e simples que vão ajudar a gravar eficazmente os dados. Os mnemônicos podem ser criados livremente, desde que façam sentido para quem memoriza. Caso seja uma sequência complicada, o resultado não será eficaz (Enciclopédia Significados, c2024). Para mais informações, consultar: <https://www.significados.com.br/menmonico/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

(2009, p. 14), “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. A Lei nº 5692/1971 levou o Curso Normal a sofrer um processo de descaracterização. A Escola Normal tradicional deixou de existir, passando a ser uma Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau (HEM), tornando-se um modo de formação e não mais um lugar de formação de professor das séries iniciais do chamado 1º grau. A Escola Normal perdia “a sua identidade como agência de formação do professorado primário” (Lelis, 1989, p. 42), configurando-se um quadro de precariedade. A ausência de uma política articulando os três níveis de ensino proporcionou um descompasso entre a formação do professor na Habilitação Específica para o Magistério e as reais necessidades no ensino de 1º grau, local de exercício profissional do futuro professor.

Pimenta e Gonçalves (1992, p. 107-108) assinalam alguns traços da Habilitação Específica para o Magistério que contribuíram para a precariedade na formação de professores:

- a) É uma habilitação a mais no 2º Grau, sem identidade própria;
- b) Apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
- c) É uma habilitação de segunda categoria, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidade de fazer cursos com mais status;
- d) A disciplina “Fundamentos da Educação” não fundamenta: comprime os aspectos sociológicos, históricos, filosóficos, psicológicos e biológicos da educação, o que, na prática, traduz-se em “ensinar-se” superficialmente tudo e/ou apenas um aspecto;
- e) O estágio, via de regra, mantém-se definido como o do antigo Curso Normal: observação, participação e regência (encarado como prática salvadora, onde tudo será aprendido);
- f) Não há qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante, nem entre as do mesmo núcleo;
- g) Não há qualquer articulação entre a realidade do ensino de 1º Grau e a formação;
- h) A formação é toda fragmentada, não permitindo a formação do professor e nem do especialista;
- i) Os materiais favorecem procedimentos mecanizados e desfocados das condições reais de aprendizagem dos alunos.

O IEGRS, instituição que tinha o objetivo de instruir professores para o ensino de 1º grau, apesar de ter continuado como um *locus* de formação de professores, continha muitas dessas características, o que interferiu nesse processo. A disciplina Estágio Supervisionado continuou com a organização anterior, sendo desenvolvida em três etapas: observação, participação e regência, ministrada dentro da disciplina Didática Geral. A disciplina Estrutura, Aspectos Legais Técnicos e Administrativos, que tinha a finalidade de colocar o futuro docente em contato com a escola de 1º grau, e era oferecida apenas no 3º ano por meio da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, etapa em que também era ofertada a Prática de Ensino. Isso colaborou para a fragilidade na formação de professores, posto que existia, no

decorrer do curso, uma distância entre o espaço de formação e o espaço de atuação do futuro professor, conforme podemos ver no diploma de 1979-1981 representado na Figura 24.

Figura 24 – Diploma do Curso de HEM do IEGRS de 1979-1981

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA	TOTAL DE HORAS	1º Grau - 1978
Formação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau		Colégio Estadual Duque de Caxias
Língua Port. e Lit. Brasileira	240	Duque de Caxias - RJ
História	60	LOCALIDADE E UNIDADE DE FEDERAÇÃO
Geografia	60	FORMAS HABITUAÇÕES
O. S. F. R.	90	
Física	60	
Química	60	
Biologia	150	
Matemática	150	
Educação Física	180	
Educação Moral e Cívica	30	
Educação Artística	60	
Língua Estrangeira (Inglês)	30	
TOTAL DE EDUCAÇÃO GERAL	1170	
Educação Artística	120	1ª Série: Colégio Est. Duque de Caxias
Psicologia	60	2ª e 3ª Séries: Inst. de Educ. Gov. Roberto Silveira
Sociologia	120	
Filosofia	60	
Estatística Aplicada à Educação	60	Adaptações:
Biologia Educacional	60	Programa de Saúde: Conceito = C
Estudos Sociais	60	Psicologia: Conceito = C
Fundamentos da Educação	150	Didática Geral: Conceito = C (60h)
Estrutura e Func. do Ens. do 1º Grau	120	Estágio realizado no período de abril a dezembro de 1981, no próprio Estabelecimento de Ensino.
Didática Geral	150	*P. Esp. 1710h *Total: 2880h
Didática da Linguagem	60	
Didática de Estudos Sociais	60	
Didática de Ciências	60	
Didática de Matemática	60	
Literatura Infantil	60	
Métodos e Tec. de Alfabetização	60	
Cálculo Aplicado	60	
Português (texto)	60	
Inglês (texto)	30	
TOTAL DE FORMAÇÃO ESPECIAL	* 1470	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	180	
TOTAL GERAL	* 2820	

Fonte: Acervo Digitalizado do CEPEMHED (1986).

Analisando a Grade Curricular de 1979 a 1981 (Figura 24 e Quadro 3) do Curso de Habilitação Específica para o Magistério, do IEGRS, foi possível identificar conteúdos e disciplinas da formação geral e especial, com a sua respectiva carga horária durante o curso.

Quadro 3 – Carga horária de Formação Geral e Formação Especial do Curso de HEM, do IEGRS (1979-1981)

Turma	Conteúdo	Disciplinas	Carga horária
De 1979 a 1981	Formação Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	240 horas
		História	60 horas
		Geografia	60 horas
		Organização Social e Política Brasileira (OSPB)	90 horas
		Física	60 horas

		Química	60 horas
		Biologia	150 horas
		Matemática	150 horas
		Educação Física	180 horas
		Educação Moral e Cívica	30 horas
		Educação Artística	60 horas
		Língua Estrangeira (Inglês)	30 horas
		Total da Formação Geral	1.170 horas
	Formação Especial	Educação Artística	120 horas
		Psicologia	60 horas
		Sociologia	120 horas
		Filosofia	60 horas
		Estatística Aplicada à Educação	60 horas
		Biologia Educacional	60 horas
		Estudos Sociais	60 horas
		Fundamentos da Educação	150 horas
		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	120 horas
		Didática Geral	150 horas
		Didática da Linguagem	60 horas
		Didática de Matemática	60 horas
		Didática de Ciência	60 horas
		Didática de Estudos Sociais	60 horas
		Literatura Infantil	60 horas
		Métodos e Técnicas de Alfabetização	60 horas
		Cálculo Aplicado	60 horas
		Português (Texto)	60 horas
		Inglês (Texto)	30 horas
			Total da Formação Especial
	Observação	Estágio Supervisionado (Estágio realizado no período de abril a dezembro de 1981, no próprio Estabelecimento de Ensino)	180 horas
		Total Geral	2.820 horas

Fonte: Diploma (1979-1981) do Acervo Digitalizado do CEPEMHED.

Além disso, observamos que, na 1ª série do curso, havia ênfase nos conteúdos gerais, existindo apenas uma disciplina de Didática Geral e Psicologia. Na grade curricular da 2ª e 3ª

séries, essa situação mudava e as matérias de cunho didático passavam a ter maior destaque, alcançando o destaque de disciplinas na 2ª série, conforme veremos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Carga Horária por Disciplina do Curso de HEM (1979-1981)

Série/Ano	Disciplina	Carga Horária
1ª série (1979)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90 horas
	História	60 horas
	Geografia	60 horas
	Física	60 horas
	Química	60 horas
	Biologia	90 horas
	Matemática	90 horas
	Educação Física	90 horas
	Educação Moral e Cívica	30 horas
	Educação Artística	60 horas
	Língua Estrangeira (Inglês)	30 horas
	Psicologia	60 horas
	Didática Geral	60 horas
	Total	840 horas
2ª série (1980)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90 horas
	Biologia	60 horas
	Matemática	60 horas
	Educação Física	60 horas
	Educação Artística	60 horas
	Estudos Sociais	60 horas
	Fundamentos da Educação	60 horas
	Didática Geral	30 horas
	Didática da Linguagem	60 horas
	Didática de Matemática	60 horas
	Didática de Ciência	60 horas
	Didática de Estudos Sociais	60 horas
	Métodos e Técnicas de Alfabetização	60 horas
	Cálculo Aplicado	60 horas
	Literatura Infantil	60 horas
Total	900 horas	

3ª série (1981)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	60 horas
	Organização Social e Política Brasileira (OSPB)	90 horas
	Educação Física	30 horas
	Educação Artística	60 horas
	Sociologia	120 horas
	Filosofia	60 horas
	Estatística Aplicada à Educação	60 horas
	Biologia Educacional	60 horas
	Fundamentos da Educação	90 horas
	Didática Geral	60 horas
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	120 horas
	Português (Texto)	60 horas
	Inglês (Texto)	30 horas
Total	900 horas	

Fonte: Diploma (1979-1981) do Acervo Digitalizado do CEPEMHED.

Esse destaque dado às disciplinas de Didática pode ser baseado na divisão feita pela Reforma nº 5.692/1971:

[...] §1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais.
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
- b) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, a vista de levantamentos periodicamente renovados. (Brasil, 1971, p. 2).

De acordo com o trecho extraído da lei, observamos que havia uma grade curricular comum, com disciplinas gerais para todos os integrantes do curso, e uma parte diversificada, com disciplinas específicas para a formação técnica, que variava de acordo com a habilitação escolhida.

A partir de dados de fichas individuais de ex-alunos/as, registrados no Arquivo do IEGRS, elaboramos o Quadro 5 com a grade curricular do curso de formação de professores desse Instituto em diferentes períodos, desde 1965 até 1983.

Quadro 5 – Grade curricular do curso de formação de professores do IEGRS (1965-1983)

Período	Série/Ano	Disciplinas
De 1965 a 1967	1ª série (1965)	Português, Matemática/Estatística, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Didática Geral e Especial, Desenho.
	2ª série (1966)	Português, Matemática/Estatística, História do Brasil, Psicologia, Didática Geral e Especial, Desenho.
	3ª série (1967)	Português, Psicologia, Didática Geral e Especial, Sociologia Educacional, Desenho, Problemas Sociais do Estado do Rio de Janeiro, Educação Musical, Higiene e Puericultura.
De 1966 a 1968	1ª série (1966)	Português, Matemática/Estatística, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Didática Geral e Especial, Desenho.
	2ª série (1967)	Português, Matemática/Estatística, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Didática Geral e Especial, Fundamentos da Educação, Desenho.
	3ª série (1968)	Português, Psicologia, Didática Geral e Especial, Fundamentos da Educação, Desenho, Canto.
De 1968 a 1970	1ª série (1968)	Português, Matemática/Estatística, Estudos Sociais, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia da Educação, Didática Geral e Especial, Desenho.
	2ª série (1969)	Português, Matemática/Estatística, Psicologia da Educação, Didática Geral e Especial, Desenho.
	3ª série (1970)	Português, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia da Educação, Fundamentos da Educação, Didática Geral e Especial, Desenho, Música e Canto, Educação Moral e Cívica.
De 1971 a 1973	1ª série (1971)	Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Estatística, Estudos Sociais (História e Geografia), Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia da Educação, Didática Geral, Desenho.
	2ª série (1972)	Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Estatística, Estudos Sociais, Psicologia da Educação, Didática Geral, Fundamentos da Educação, Organização Social e Política Brasileira, Desenho.
	3ª série (1973)	Língua Portuguesa, Psicologia da Educação, Didática Geral e Especial, Fundamentos da Educação, Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Desenho.
De 1972 a 1974	1ª série (1972)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática e Estatística, Educação Artística, Estudos Sociais (História e Geografia), Ciências Físicas e Biológicas, Medidas em Educação, Medidas em Educação, Didática Geral e Especial, Recursos Audiovisuais, Programa de Saúde.
	2ª série (1973)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Educação Artística, Didática Geral, Fundamentos da Educação, OSPB.
	3ª série (1974)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística, Didática Geral/Prática de Ensino, Fundamentos da Educação, Língua Inglesa, Educação Moral e Cívica, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Educação Musical.

De 1979 a 1981	1ª série (1979)	Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Física, Química, Matemática, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde, Língua Inglesa, Psicologia, Didática Geral.
	2ª série (1980)	Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Educação Física, Psicologia, Biologia Educacional, Estudos Sociais, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática de Estudos Sociais Didática de Ciências, Didática da Matemática, Literatura Infantil, Métodos e Técnicas de Alfabetização.
	3ª série (1981)	Língua Portuguesa/Literatura, OSPB, Educação Física, Educação Artística, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Estatística Aplicada à Educação, Biologia Educacional, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Didática Geral (Estágio Supervisionado).
De 1980 a 1982	1ª série (1980)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística, História e Geografia, Biologia, Matemática I, Química, Física, Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde, Didática Geral, Língua Inglesa, Psicologia.
	2ª série (1981)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática II, Estudos Sociais (História e Geografia), Biologia Educacional, Educação Física, Psicologia, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática dos Estudos Sociais, Didática da Ciência, Didática da Matemática, Métodos e Técnicas de Alfabetização.
	3ª série (1982)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Educação Artística, Educação Física, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Estatística Aplicada à Educação, Biologia Educacional, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau, Literatura Infantil, Estágio Supervisionado.
De 1981 a 1983	1ª série (1981)	Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Física, Química, Matemática I, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde, Inglês, Psicologia, Didática Geral.
	2ª série (1982)	Língua Portuguesa/Literatura, Matemática II, Educação Física, Psicologia, Biologia Educacional, Estudos Sociais, Didática Geral, Didática da Linguagem, Didática dos Estudos Sociais, Didática da Ciência, Didática da Matemática, Literatura Infantil, Métodos e Técnicas de Alfabetização.
	3ª série (1983)	Língua Portuguesa/Literatura, OSPB, Educação Física, Educação Artística, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Estatística Aplicada à Educação, Biologia Educacional, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau, Literatura Infantil, Estágio Supervisionado.

Fonte: Diplomas (1965-1983) do Acervo Digitalizado do CEPEMHED.

Analisando o Quadro 5, percebemos algumas mudanças nas disciplinas aplicadas no curso de formação docente do IEGRS. Os/as normalistas que concluíram o curso no início da década de 1970 tinham uma estrutura curricular semelhante, mas esta diferia bastante da

estrutura de professores que concluíram seus estudos na década de 1960 e no início dos anos de 1980. Além disso, em 1965, na 1ª série, foi oferecida a disciplina Geografia e, no ano de 1966, na 2ª série, foi oferecida a disciplina História. Contudo, a partir de 1966, ano em que a ditadura militar já havia se consolidado, as matérias Geografia e História foram mescladas como Estudos Sociais, que era ministrada apenas na 1ª série, até 1972. Nos registros encontrados, verificamos que, no ano de 1979, essas disciplinas voltaram a ser ministradas de forma separada na 1ª série, e, em 1980, Estudos Sociais, na 2ª série.

Nesse quadro, notamos ainda que a disciplina Fundamentos da Educação foi ofertada pela primeira vez no ano de 1967. Esse fato também ocorreu com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (1970), Educação Artística (1972), OSPB (1972), Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º grau (1974) e Língua Inglesa (1974). Observamos também que as turmas formadas a partir de 1979 tinham uma grade curricular maior e com uma variedade da disciplina de Didática, com a Didática Especial passando a ser ofertada separadamente a partir da grade curricular de 1980.

Segundo o artigo 30 da Lei nº 5.692/1971, para a formação de professores:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena. (Brasil, 1971).

A elevação gradual nos níveis de formação era para atender às diferenças culturais de cada região do país, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, às áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento do educando, conforme exposto no artigo 29 da Lei nº 5.692/1971. Para a materialização desses objetivos, foi previsto um currículo que, de acordo com Saviani (2009, p. 147), era estruturado da seguinte forma:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Vale destacar que o Parecer nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação, estabelecia os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau, além disso, fixava, no seu item quatro, qual a formação geral da organização do currículo dessa habilitação seria integrada pelas matérias que integravam o núcleo comum, acrescidas das citadas no artigo 7º da Lei nº 5.692/71. “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969” (Brasil, 1971). A partir da análise da grade curricular do ano de 1974 do diploma de uma normalista do IEGRS, nota-se o alinhamento da instituição com a legislação vigente.

Essas disciplinas dispunham, dentro do currículo, um propósito que ia ao encontro do momento político que, como outras matérias inseridas na grade curricular, colaborariam com o desenvolvimento do nacionalismo, componente importante na formação do cidadão para garantir a continuidade do regime militar. É importante destacar a contribuição da pesquisa de Frago (2008, p. 183), ao comunicar que a construção do currículo pode ser “[...] entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder[...]”.

Ainda nesse mesmo parecer definiu as disciplinas de Fundamentos da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Os Fundamentos da Educação englobariam os estudos de Psicologia, História e Sociologia da Educação; em Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, deveriam ser focalizados os aspectos legais, técnicos e administrativos do nível escolar em que o futuro mestre iria atuar; e em Didática, seria incluída a prática de Ensino, desenvolvida sob forma de Estágio Supervisionado. Na análise da grade curricular do ano de 1974 (no Quadro 5), observou-se o engajamento do IEGRS com a legislação vigente, já que o Parecer nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), regulamentou, para o currículo da HEM, que a prática de Ensino fosse incluída na Didática:

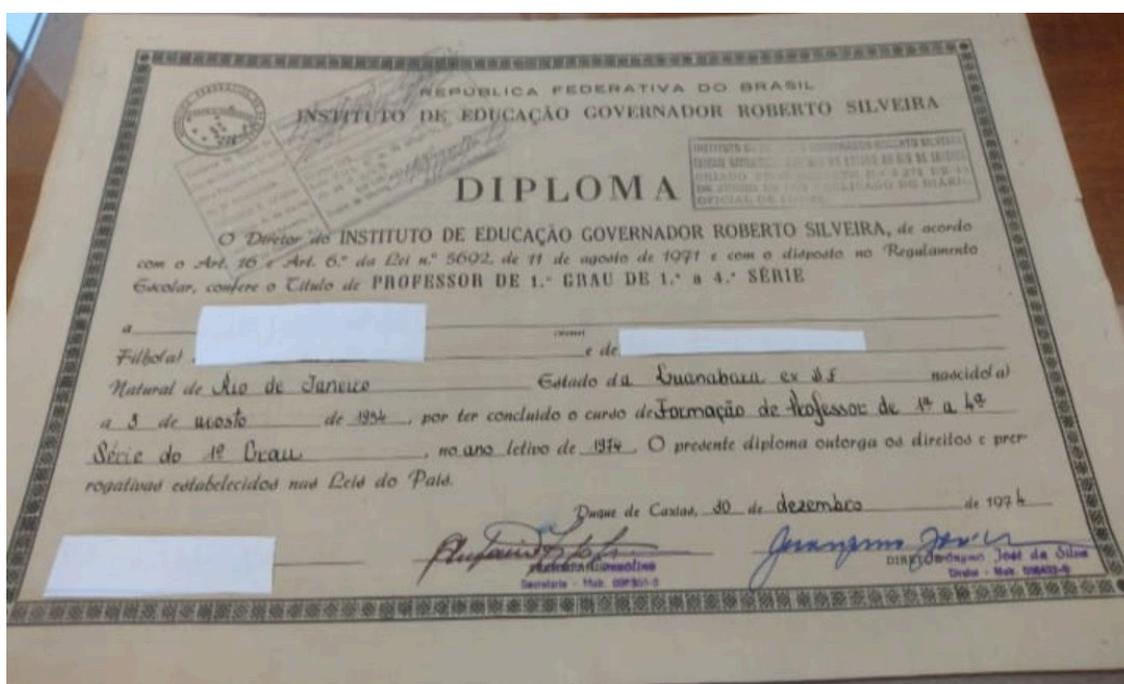
A didática fundamentará a Metodologia do Ensino sob o triplice aspecto do planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido na Metodologia. (Brasil, 1972).

Depois da apresentação das regulamentações legais para o ensino de 1º e 2º graus e a formação de professor, percebemos que o IEGRS não modificou as características fundamentais dos seus serviços e manteve-se como *locus* de formação de professores para o

ensino de 1º grau, como já mostrado neste estudo. O IEGRS buscou adequar-se às determinações legais autorizadas pelo Conselho Federal de Educação, realizando mudanças no seu interior e na sua cultura escolar por meio da integração de novas normas e novos saberes, sofrendo, com isso, impactos na formação de professores.

Em relação à estrutura do Curso Normal, o IEGRS ofereceu uma grade curricular com três anos de duração, auferindo aos seus concluintes o título de Professor de 1º grau de 1ª a 4ª série nos termos do artigo 6º da Lei nº 5.692/1971, ou seja, estaria habilitado a lecionar até a 4ª série do 1º grau, transitando por diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes e procedimentos, como se pode observar no diploma do ano de 1974 (Figuras 25 e 26).

Figura 25 – Diploma do Curso de Formação de Professor, do IEGRS, de 1974 (frente)



Fonte: Acervo de uma ex-normalista do IEGRS (1974).

Figura 26 – Diploma do Curso de Formação de Professor, do IEGRS, de 1974 (verso)⁶⁶

Curso anterior: 1º Grau				
Estabelecimento: Col. Munic. Marechal Castelo Branco				
Endereço: Rua- Maria Luiza Reis, s/n D. de Caxias - RJ.				
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª a 4ª SÉRIE DO 1º GRAU				
EDUCAÇÃO GERAL				
Língua Port. e Lit. Brasileira	270	592	R	B
Educação Artística	90	817	-	-
Língua estrangeira - inglês	90	-	-	B
Geografia	90	715	-	-
História	90	715	-	-
OSP	90	-	B	-
Educação Moral e Cívica,	30	-	-	B
Ciências Físicas e Biológicas	60	792	-	-
Matemática	90	702	-	-
Programa de Saúde	30	792	-	-
TOTAL	930	710	710	710
FORMAÇÃO ESPECIAL				
Educação Artística	180	-	B	B
Matemática	60	-	B	-
Fundamentos da Educação	510	-	B	R
Estr. e Func. de Ensino de 1º Grau	120	-	-	B
Medidas em Educação	60	730	R	-
Didática e Prática de Ensino	630	677	R	B
Recursos Audio-Visuais	90	-	-	R
TOTAL	1650			
ART. 7º				
Educação Física	180			
Ensino Religioso	30			
TOTAL	210			
OBS: Das horas destinadas a Didática no 3º ano, seis horas serão dadas sob a forma de estágio supervisionado.				
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA 2.790 HORAS				

Fonte: Acervo de uma ex-normalista do IEGRS (1974).

Por meio do diploma de uma ex-normalista que se formou em 1974 (Figuras 25 e 26), elaboramos o Quadro 6 da turma de 1972-1974 com as seguintes informações:

Quadro 6 – Grade curricular e carga horária da Turma de 1972-1974

Conteúdo	Disciplina	Carga Horária
Formação Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	270 horas
	Educação Artística	90 horas
	Língua Estrangeira (Inglês)	90 horas
	História	90 horas
	Geografia	90 horas
	Organização Social e Política Brasileira (OSP)	90 horas

⁶⁶ A Figura 26 mostra que a ex-normalista realizou as disciplinas de 1º grau no Colégio Municipal Marechal Castelo Branco, e as disciplinas do Curso Normal no IEGRS, tendo sido o diploma do Curso de Formação de Professor emitido por esta Instituição.

	Educação Moral e Cívica	30 horas
	Ciências Físicas e Biológicas	60 horas
	Matemática	90 horas
	Programa de Saúde	30 horas
	Total da Formação Geral	930 horas
Formação Especial	Educação Artística	180 horas
	Matemática	60 horas
	Fundamentos da Educação	510 horas
	Medidas em Educação	60 horas
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	120 horas
	Didática e Prática de Ensino	630 horas
	Recursos Áudio-Visuais	90 horas
	Total Formação Especial	1.650 horas
	Total	2.790 horas
Observação	Art. 7. Educação Física: 180 horas Ensino Religioso: 30 horas Total: 210 horas Das horas destinadas a Didática no 3º ano, seis horas serão dadas sob a forma de estágio supervisionado. Total Geral da Carga Horária: 2.790 horas. Formação Geral: 1.650 Formação Especial: 930	

Fonte: Acervo de uma ex-normalista do IEGRS.

Por meio da grade curricular presente no Quadro 6 da Turma 1972-1974, constatamos que o artigo 7º da Lei nº 5.692/1971 entrou em vigor, sendo colocada em prática a inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

A partir da ficha individual de uma ex-normalista do IEGRS, verificamos que a grade curricular do período de 1971-1973 foi composta das seguintes disciplinas:

- a) 1ª série (1971) – Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Estatística, Estudos Sociais (História e Geografia), Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia da Educação, Didática Geral, Desenho;
- b) 2ª série (1972) – Língua Portuguesa e Literatura, Matemática e Estatística, Estudos Sociais, Psicologia da Educação, Didática Geral, Fundamentos da Educação, OSPB, Desenho;

c) 3ª série (1973) – Língua Portuguesa, Psicologia da Educação, Didática Geral e Especial, Fundamentos da Educação, Educação Moral e Cívica, Educação Musical, Desenho.

Nesse período, percebe-se que as disciplinas de formação geral estavam divididas pelas três séries, sendo que as de formação especial eram oferecidas de forma tímida no 1º ano para concentrar sua oferta somente no ano de conclusão do curso. É notória, nesse modelo de currículo, a separação entre teoria e prática, já que as didáticas de cada campo do saber são ofertadas apenas no terceiro ano do curso, dificultando o diálogo, por exemplo, com História e Geografia, que eram ofertadas no início do curso.

Pimenta e Gonçalves (1992, p. 108) afirmam que, nesse modelo de formação, “não há nenhuma articulação didática nem de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e a Parte Profissionalizante, e nem entre estas”. Desse modelo de currículo, foram gerados impactos que refletiram no perfil do professorado, uma vez que se previa um professor formado com uma adequada fundamentação teórica e uma satisfatória instrumentalização técnica. Ainda sobre a análise da grade curricular, depreende-se que há uma oferta maior de disciplinas na formação especial, atendendo aos objetivos previstos na lei em estudo, que era de qualificar para o trabalho, refletindo, dessa forma, os princípios da ditadura militar. As disciplinas de caráter profissionalizante começavam a ser ofertadas com uma maior carga horária no 2ª série do curso, e, ao longo da 3ª, percebe-se uma preponderância das disciplinas de formação profissional em detrimento das de formação geral. Tudo isso acontecia de acordo com o que determinava o Art. 5º, § 1º, e alínea b da Lei nº 5.692/1971, ao definir que, no ensino de 2º grau, a parte de formação especial deve predominar.

Na Figura 27, na Certidão de Conclusão de Curso da ex-aluna Maria Luiza de Souza Andrade (1965-1967), percebemos que não era oferecida a disciplina de Educação Moral e Cívica, mas constatamos que ela se fez presente no currículo da década de 1970 como verificamos no diploma de 1974 (Figuras 25 e 26).

Figura 27 – Certidão de Conclusão de Curso de uma ex-normalista do IEGRS (1965-1967)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDICO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GOV. "ROBERTO SILVEIRA" - Duque de Caxias

C E R T I D ã O

O infra assinado Diretor do Instituto de Educação "Governador Roberto Silveira", a pedido da pessoa interessada e para fins que a presente possa destinar-se...

CERTIFICA que Maria Luiza de Souza Andrade concluiu o Curso Normal no ano letivo de 1967. Obteve ao longo dos seus estudos os seguintes graus neste Estabelecimento de Ensino.

<u>1ª Série</u>	<u>2ª Série</u>
Português... 650	Português... 675
Matemática e Estatística... 799	Matemática e Estatística... 690
Didática Geral... 890	Didática Geral... 705
Psicologia... 850	Psicologia... 885
Estudos Sociais... 800	Fund. da Educação... ..
Ciências Físicas e Biol... 775	Desenho... 887
Desenho... 775	Estudos Sociais... 925

<u>3ª Série</u>	
Português... 290	
Didática Especial... 917	
Psicologia... 860	
Fundamentos da Educação... ..	
Desenho... 967	
Música e Canto... 953	
Ed. Moral e Cívica... ..	

Nada mais se certifica e por ser verdade eu ANTONIO COZZOLINO, Secretário, expedi a presente certidão que assino e bem assim, o Sr. Diretor, SEBASTIÃO DE ALMEIDA MOREIRA.

Duque de Caxias, .. de .. de 1967.

Antonio Cozzolino
Secretário - Reg 26 RJ

Sebastião de Almeida Moreira
Diretor - Reg 39.

Fonte: Arquivo pessoal da ex-normalista Maria Luiza de Souza Andrade (1971).

Segundo Cunha e Góes (1985, p. 76), a Educação Moral e Cívica representava “uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra”. Como apontam Cunha e Góes (1985, p. 76), a oferta da disciplina Educação Moral e Cívica na ditadura militar era uma ferramenta de doutrinação, unindo elementos reacionários, católicos conservadores e o princípio de segurança nacional. Ao moldar a educação para atender aos interesses do regime, a disciplina buscava justificar as violações de direitos humanos cometidas, camuflando-as sob um discurso de civismo e moralidade.

O IEGRS apresentava aos seus alunos/as do Curso de HEM as disciplinas de formação técnica desde o 1º ano, o que fica evidente pela presença da disciplina de Didática, que

compunha a grade curricular do 1º ano e se manteve até o 3º ano. Assim, o que se observa é uma preocupação do IEGRS de cuidar, já a partir do 1º ano, da finalidade específica da habilitação, também uma atenção com a formação profissional desde o primeiro ano.

A partir de 1973, no turno da noite, o IEGRS passou a oferecer o Curso de Estudos Adicionais (Comunicação Expressão, Ciências, Alfabetização, Pré-escolar, Estudos Sociais e Educação Especial). A implantação do Curso Adicional, além de atender o que determinava o Parecer nº 349/1972 (CFE), almejava a continuidade dos estudos dos futuros professores. Para a formação do professor que iria lecionar até a 6ª série, a Lei nº 5.692/1971, Art. 30, parágrafo 1º, previa que

Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão quando for o caso, formação pedagógica. (Brasil, 1971).

Dessa forma, a lei determinava que, para os professores enquadrados na categoria “a”, poderiam lecionar na 5ª e na 6ª série, mediante estudos adicionais a partir de, no mínimo, um ano adicional. No caso dos professores de categoria “b”, seria possível ministrar aulas até o 2º ano do 2º grau, com, no mínimo, mais um ano de escolarização, podendo os Estudos Adicionais serem aproveitados posteriormente. Além disso, as instituições de ensino superior, de qualquer natureza, desde que autorizadas, poderiam criar as licenciaturas de 1º grau e os Estudos Adicionais, o que contribuiu para a expansão do setor empresarial no campo da formação de professores.

A esse respeito, Costa e Torres (2021, p. 103) apontam que o surgimento das licenciaturas curtas ocorre nesse período em que “garantiam a habilitação para o exercício da docência em torno de um ano e meio em detrimento dos quatro a seis anos das licenciaturas plenas”. A finalidade das licenciaturas curtas estava direcionada para o atendimento da demanda por uma formação mais rápida com título de ensino superior para atuação docente do 1º e 2º grau:

[...] as licenciaturas curtas transformaram a formação de professores em mera preparação para o mercado de trabalho, expandindo o contingente de profissionais aptos além de garantir o desenvolvimento de uma consciência ingênua, esvaziando os debates teóricos sobre os reais problemas da educação brasileira (Costa; Torres, 2021, p. 104).

A criação das licenciaturas curtas, marcada pelo caráter economicista do período, impulsionou a procura por cursos de formação inicial de professores mais rápidos e

fragmentados, em detrimento da qualidade acadêmica, como destacam os autores, visando atender às demandas do mercado.

Segundo os Pareceres nº 45/1972 (CFE) e nº 349/1972 (CFE), nessa modalidade de formação, ou seja, formação para o magistério da 5ª e da 6ª série para atender a necessária flexibilidade, a escola deveria oferecer as seguintes habilitações: Maternal e Jardim da Infância; 1ª e 2ª séries; 3ª e 4ª séries; Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências para 5ª e 6ª séries. Essa fragmentação colaborava para a descaracterização da formação de professores com a oferta de um número maior de disciplinas para atender a cada habilitação, deixando as disciplinas de caráter teórico, que iriam discutir as questões concretas da escola de 1º grau, sem espaço no currículo. Abre-se, então, uma exceção para a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau da parte de formação especial, que, de acordo com Tanuri (2000, p. 81), acrescentava ao conjunto o conhecimento das questões pertinentes ao ensino de primeiro grau no contexto da realidade educacional brasileira.

Essa excessiva fragmentação em habilitações específicas contribuiu para a desvalorização do magistério, agravando a qualidade do sistema brasileiro, tendo como consequência, de acordo com Tanuri (2000, p. 81),

O esvaziamento, a desmontagem, a desestruturação, a perda de identidade ou a descaracterização sofrida pela escola normal no período tendo-se vislumbrado inclusive sua desativação nos anos imediatamente posteriores à reforma devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticos nacionais e estaduais.

De acordo com a legislação federal, o IEGRS ofereceu, a partir do ano de 1973, essas habilitações curtas, como podemos verificar no certificado representado na Figura 28:

A partir da análise da grade curricular de Estudos Adicionais (Figura 29), verifica-se uma concentração de carga horária significativa nas disciplinas inerentes à especialização. Contudo, a formação crítica e a reflexão sobre os problemas da educação, propiciadas pelos Fundamentos da Educação, continuavam com uma carga horária mínima. Diante do exposto, o currículo aponta uma possibilidade de garantir a formação pretendida na habilitação escolhida, uma vez que possuía uma carga horária considerável tanto na metodologia quanto na disciplina específica da habilitação.

Vale salientar que a legislação federal estabeleceu normas de Estrutura e Funcionamento dos Estudos Adicionais. De acordo com o Parecer nº 853, de 12 novembro de 1971, o currículo ficou composto das seguintes matérias: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; e Ciências.

Segundo o Parecer nº 853/1971, do Conselho Federal de Educação, matéria é

todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob forma didaticamente assimilável de atividades, áreas de estudos ou disciplinas (Brasil, 1971).

O mesmo parecer esclarece que foi adotada a seguinte divisão: atividades, áreas de estudo e disciplinas. A maneira de abordar os conhecimentos nessas divisões dependeria da amplitude do campo abrangido. De acordo com essa divisão, os conhecimentos seriam trabalhados da seguinte forma: nas atividades, as aprendizagens seriam desenvolvidas sobre experiências colhidas em situações concretas nas áreas de estudos, que são formadas pela integração de conteúdos afins – as experiências e os conhecimentos sistematizados colaborariam para os novos conhecimentos –, já nas disciplinas, as aprendizagens ocorreriam sobre conhecimentos sistematizados.

Coexistiriam, dentro da Lei nº 5.692/1971, dois tipos de professores: o formado pela Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau (HEM) e o professor leigo, que, apesar de legitimado pela legislação, não tinha nenhuma formação específica para o exercício do magistério. Sendo assim, contribuiu para essa informalidade a flexibilização na exigência para a formação e o exercício do magistério, visto que, em seus artigos 77, 78 e 79, a Lei nº 5.692/1971 facultava a profissionais habilitados em outros cursos de nível superior, registrados no MEC, assumir as salas de aula em título precário, que se subentende sem habilitação, sem a formação específica e sem conhecimentos metodológicos direcionados à profissão docente. A lei deixava explícito que essa situação só era permitida em casos de comprovada carência do

profissional do magistério. Os estudos de Warde (1986) alude a presença do professor leigo decorrente dessas alternativas para formação e exercício do magistério

A legislação, ao abrir um leque tão amplo de alternativas para a formação e o exercício do magistério de 1º e 2º graus, seja em nome das diferenças regionais ou de uma situação transitória, acaba por exercer um papel contraditório, pois, de um lado, determina o que deve ser cumprido e, de outro, indica os caminhos e justifica o seu próprio descumprimento (Warde, 1986, p. 6).

Os anos finais da década de 1970 são marcadas pelo fracasso da profissionalização compulsória. Sobre esse assunto, Niskier (1995, p. 439) aponta que “O tempo mostrou que, ao contrário do que supunham os educadores, o número de pretendentes à ascensão ao ensino superior aumentou assustadoramente, e a demanda explosiva de técnicos que se previa não aconteceu”.

Fundamentando essa discussão, Germano (2011, p. 185) aponta outros fatores que contribuíram para o fracasso da profissionalização, a exemplo da falta de investimento para “expansão e equipamentos da rede escolar”. Nesse sentido, inicia-se um processo de rejeição à profissionalização compulsória pelo fracasso que se revelou. Foi, então, promulgada a Lei nº 7.044, de 18 de outubro 1982, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação no 2º grau. Seu artigo 1º tem como objetivo geral proporcionar a preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania, não mais exigindo a qualificação para o trabalho como era a proposta da Lei nº 5.692/1971. Segundo Niskier (1995, p. 456),

Com a nova lei, os dispositivos referentes à obrigatoriedade da habilitação profissional foram substituídos por outros, que passaram a tornar obrigatória apenas a preparação para o trabalho, e opcional pelos estabelecimentos de ensino em todo o país.

Com o fracasso da profissionalização obrigatória, Germano (2011, p. 190) explica que “torna-se evidente a falência da política educacional no âmbito do ensino de 1º e 2º graus durante o Regime Militar”, o que vem contribuir para o seu enfraquecimento. Todavia, essa lei manteve a formação específica de nível profissionalizante, incluída a Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau, não ocorrendo alterações na estrutura básica da formação docente, ou seja, o artigo 30 da Lei nº 5.692/1971 e seus parágrafos e alíneas continuaram em vigor nessa reforma da lei.

Observa-se que os sistemas de ensino contaram com uma legislação complementar por meio de vários pareceres do CFE como forma de facilitar a aplicação dos dispositivos legais da Lei nº 5.692/1971, notadamente no que diz respeito ao currículo escolar. A Lei nº 7.024/1982

encerra um ciclo de proliferação legislativa e, temporariamente, o modelo de educação tecnicista no Brasil. Ou seja, a partir dela, houve uma estabilidade de concretização da lei, sem o surgimento de novas leis por um longo período (até 1996, com o surgimento da LDB), e os alunos do ensino de 2º grau poderiam optar pelo ensino técnico ou pela formação geral.

É dentro do contexto de desvalorização da Habilitação Específica para o Magistério que se inicia um processo de discussão para reverter esse quadro, surgindo, de acordo com Tanuri (2000, p. 33), os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), criados em 1983 pela Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC.

Diante do exposto, o IEGRS não passou ileso com as determinações da Lei nº 5.692/1971. No entanto, ao longo da vigência da lei, o Instituto procurou se firmar como espaço de formação de professores, destacando-se em diversos momentos pelos serviços oferecidos à sociedade da Baixada Fluminense.

3.3 A formação de professores no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira a partir da implementação da Lei nº 7.044/1982

A Lei nº 7.044/1982 foi resultado de várias modificações que foram sendo instituídas por um conjunto normativo que se estabeleceu entre 1971 e 1981. De acordo com Manfredi (2002), a compulsoriedade da profissionalização trazida na Lei nº 5.692/1971 não vingou, pois não existiam condições objetivas para transformar todo o ensino público de 2º grau em profissionalizante. As alterações trazidas por esse dispositivo legal apenas regulamentaram as propostas criadas pelos Pareceres nº 860/1981 e nº 177/1982⁶⁷. A Reforma 5.692/1971 continuava válida quase integralmente, porque sofrera algumas modificações trazidas pela Lei nº 7.044/1982. Uma das mudanças foi a substituição do termo qualificação por preparação, segundo podemos constatar:

§ 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (Brasil, 1982).

⁶⁷ Para mais informações sobre os Pareceres nº 860/1981 e nº 177/1982, leia o artigo “A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985)” (Carlos; Cavalcante; Neta, 2018). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 4 ago. 2024.

De acordo com Cunha (2005, p. 35), ao substituir o termo qualificação por preparação, não representou uma tomada explícita da dualidade no ensino de 2º grau; ao invés disso, essa substituição foi tímida e eufemística. O referido autor salienta que a Lei nº 7.044/1982, apesar de representar um esvaziamento do ensino profissional, não descartou nenhum dos pareceres do CFE com base na Reforma nº 5.692/1971. O que aconteceu foi o acréscimo da possibilidade desejada pelas instituições privadas da não obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Assim, os setores das classes mais abastadas da população poderiam continuar sua preparação para os exames de vestibulares tendo como base uma educação voltada para a formação geral.

A Lei nº 7.044/1982, em seu primeiro parágrafo, estabelece a preparação para o trabalho como parte fundamental da formação integral do aluno. No entanto, o segundo parágrafo flexibiliza essa preparação, permitindo que ela não necessariamente leve a uma profissão específica ao final do ensino médio. A nova perspectiva é que os alunos saiam do ensino básico preparados para o mercado de trabalho, sem que o ensino profissionalizante seja obrigatório nas instituições escolares.

De acordo com Carlos, Cavalcante e Neta (2018, p. 104), outro ponto relevante apresentado pela Lei nº 7.044/1982 é a eliminação da sondagem das aptidões para o trabalho no ensino do 1º grau. Todavia, a nova legislação não traz nenhum novo objetivo para esse grau de ensino a não ser o já exposto: preparar para o trabalho. Além disso, uma mudança significativa foi o fato de o mercado de trabalho deixar de regular o currículo da parte especial no 2º grau de acordo com suas necessidades, por meio de levantamentos periódicos. A regulamentação trazida pela Lei nº 7.044/1982, em seu art. 5, parágrafo único, alínea b, era que “as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 1982).

Entendemos que essas são as alterações importantes, mas outras foram determinadas pela Lei nº 7.044/1982. Como já foi exposto, a Reforma nº 5.692/1971 continuava em vigor. Cunha (2005) esclarece que os cursos de tecnólogos vieram para suprir o fracasso do ensino profissionalizante, pois não houve diminuição da demanda dos cursos superiores em função do ensino profissionalizante. Logo, os sistemas de ensino brasileiro só voltariam a passar por modificações estruturais posteriormente, com a constituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Vale destacar que a “qualificação” profissional perdurou por 11 anos, quando foi substituída por uma designação “genérica”, a “preparação” para o trabalho, instituída pela Lei nº 7.044/1982 (Kuenzer, 2001a, p. 19). A Lei nº 7.044/1982 apenas cancelou a

profissionalização compulsória imposta para se instituir uma suposta escola única e introduziu a preparação básica para o trabalho, ou seja, a volta da dualidade existente na legislação anterior, com as escolas da elite e da classe média voltando ao seu papel fundamental de preparação para o ensino superior. A esse respeito, Kuenzer (2001a, p. 19-20) aponta que

Essa situação caótica, que expressa a identificação do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho, e, em decorrência, evidencia a perda de significado social do ensino de 2º grau, passa a ser legitimada, em 1982, pela Lei nº 7.044, que extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória, que nunca chegou a existir concretamente. Embora tenha apenas pretendido “corrigir um excesso... qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação especial em prejuízo da educação geral no 2º grau”, a nova Lei, ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica “preparação para o trabalho”, que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva “contrarreforma” neste grau de ensino. A nova proposta apenas reedita a concepção vigente antes de 71, e referenda, mais uma vez, o compromisso da escola com a classe dominante, ao descompromissá-la do mundo do trabalho e reconhecê-la como predominantemente propedêutica. Como a Lei nº 5.692/71 e seus pareceres complementares não foram revogados, nada mudou, ao nível da prática, continuando a coexistir todas as opções possíveis desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola.

Com isso, o sistema educacional retomou a sua característica de antes, havendo evidências de que a escola não conseguiu resolver, na forma estabelecida, a dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico, provando que a dicotomia da sociedade mantinha a dicotomia na educação.

A reforma, embora buscasse instituir uma escola profissionalizante para todos, sem discriminação, não eliminou a dicotomia entre os diferentes tipos de educação. A dualidade, antes expressa na legislação, passou a ser marcada por valores sociais, persistindo mesmo após a reforma. Frigotto (2005, p. 34) aponta duas razões para essa persistência:

No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

Além das observações do autor, existia ainda a carga horária sobrecarregada dos cursos técnicos, que poderiam tomar parte considerável das matrizes curriculares com as disciplinas

chamadas profissionalizantes. Com isso, o prosseguimento desses alunos para o ensino superior era dificultado, já que teriam que competir com os alunos que cursavam apenas o propedêutico.

No Arquivo do CEPEMHED, do Instituto Histórico do IEGRS, conseguimos o diploma da normalista Ana Maria Cardoso Cunha, com a grade curricular (representados pelas Figuras 30 e 31 respectivamente), conforme vemos a seguir:

Figura 30 – Diploma da ex-aluna Ana Maria Cardoso Cunha, do Curso de HEM, do IEGRS, de 1981-1983

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

Rua General Mitre, 587 - Bairro 25 de Agosto - Duque de Caxias - Estado do Rio de Janeiro

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Decreto 8.272 de 12 de junho de 1962, publicado no Diário Oficial de 13 de junho de 1962

O DIRETOR: do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira

CONFERE A: ANA MARIA CARDOSO CUNHA - brasileira - Identidade: 06268396-6 I.F.P.

FILH. a DE Antonio Joaquim Coelho da Cunha E DE Jacyra Cardoso de Moura Cunha

NATURAL DE: Rio de Janeiro UNIDADE DA FEDERAÇÃO Guanabara RJ

NASCIDA EM: 06 de maio DE 1966 O PRESENTE Diploma POR HAVER CONCLUÍDO EM 30 DE dezembro DE 1983 a Habilitação Profissional Plena de Formação de Professores de 1ª à 4ª Série do 1º Grau DO ENSINO DE 2º GRAU.

TÍTULO PROFISSIONAL CONFERIDO: Professor de 1ª à 4ª Série do 1º Grau

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: "De acordo com os artigos 30, alínea a, e 16, combinados com os artigos 4º e 6º da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971."

Duque de Caxias, RJ 09 de setembro de 1986

[Assinatura]
M. Jair Coutinho de Castro
MAT. 084158-6
* PISTON NERAI

[Assinatura]
SECRETÁRIO
DR. M. CHARLES GOMES BAHNS
SECRETÁRIO REG. N.º 303-DR-3 - MEC - Conselho Educacional
MAT. 198093-2 ECDE/SEEL - CRECT - D. Caxias
Matr. 036477-0

Fonte: Arquivo do CEPEMHED, Instituto Histórico do IEGRS (1986).

Figura 31 – Grade curricular do Curso de HEM, do IEGRS, de 1981-1983

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA		TOTAL DE HORAS	1º - 1980	ORGÃO - SEC
CURSO: Formação de Professores de 1ª e 4ª Série do 1º Grau			CURSO ANTERIOR E ANO DE CONCLUSÃO Inst. de Educ. Gov. Roberto Silveira	O presente documento foi registrado sob n.º 044 em fls. 02 livro n.º 01 deste Estabelecimento, conforme listagem publicada no D. O. de 02/04/86 Fls. 035.
			ESTABELECIMENTO Duque de Caxias - RJ LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO	
EDUCAÇÃO GERAL	Língua Port. e Lit. Brasileira	432	OUTRAS HABILITAÇÕES	DR. M. CHARLES COMES BAHENS SECRETARIO FEB. N.º 304-DR-3-MEC MAT. 138093-2
	História	144		
	Geografia	144		
	O.S.P.B.	72		
	Ciências Físicas e Biológicas	216		
	Matemática	108		
	Educação Física	216		
	Educação Moral e Cívica	36		
	Educação Artística	72		
	Programa de Saúde	72		
Língua Estrangeira (Inglês)	72			
TOTAL DE EDUCAÇÃO GERAL		1584		
FORMAÇÃO ESPECIAL	Educação Artística	144	OBSERVAÇÕES: 1ª, 2ª e 3ª Séries: Inst. de Educ. Gov. Roberto Silveira. Estágio realizado no período de abril a dezembro de 1983, no próprio Estabelecimento de Ensino. dígito: de abril de 1981 a dezembro de 1983.	ORGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL
	Matemática	180		
	Língua Estrangeira (Inglês)	72		
	Filosofia	72		
	Introdução à Estatística da Educ.	72		
	T.E.O.T.I.	36		
	Alfabetização	72		
	Fundamentos da Educação	288		
	Didática	324		
	Estrutura e Func. do Ens. do 1º Grau	72		
Ensino Religioso	--			
TOTAL DE FORMAÇÃO ESPECIAL		1332		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		360		
TOTAL GERAL		3276		

Fonte: Arquivo do CEPEMHED, Instituto Histórico do IEGRS (1986).

Analisando a grade curricular do diploma da normalista Cunha (Figuras 30 e 31), notou-se uma carga horária total de 3.276 horas nos três anos de curso, muito além da carga horária mínima determinada em lei. Além disso, observou-se também uma significativa carga horária destinada à formação especial. Das 3.276 horas, 1.332 foram destinadas à formação especial e 360 destinadas ao estágio supervisionado. Com isso, podemos afirmar que não havia um equilíbrio entre a educação geral e a parte diversificada, e que os alunos do curso de Habilitação Específica para o Magistério eram preparados para o mercado de trabalho, como determinava a Lei nº 5.692/1971. Dessa forma, percebemos que, mesmo na vigência da Lei nº 7.044/1982, a parte diversificada continuou prevalecendo no currículo do IEGRS, e os saberes ensinados no HEM da referida instituição também destacavam a questão do saber-fazer dos professores na sala de aula ao dar mais ênfase aos conteúdos de prática pedagógica. Em vista disso, esse curso era de cunho profissionalizante, pois visava formar docentes para atuarem no mercado de trabalho.

A partir da análise da referida grade curricular, constatamos que a fundamentação legal do Curso HEM ainda era a Reforma nº 5.692/1971, e a formação de professores permanecia como uma habilitação profissional. Com base nas observações do documento, verificamos que o estágio supervisionado continuava nos três anos do curso e continuava dentro da disciplina

de didática. Em comparação com as grades curriculares das décadas de 1960, 1970 e 1980, notamos que a ênfase nas disciplinas de cunho didático não só continuou como também foi ampliada. Sendo assim, examinando diferentes matrizes curriculares do IEGRS, percebemos um significativo aumento na carga horária do curso de formação de professores nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Dessa forma, os saberes ensinados no Curso HEM do Instituto refletiam as concepções educacionais da época.

Ressaltamos também que as grades curriculares elaboradas para esse curso eram voltadas à formação e à prática dos professores, o que era reflexo da presença marcante do tecnicismo, acentuado na época por conta do regime militar. Visando ao ingresso desses profissionais no mercado de trabalho, os cursos de formação docente assumiram um caráter técnico e passaram a desvalorizar os conteúdos de cultura geral.

A partir desta pesquisa, sobre a implementação do Curso HEM no IEGRS, foi possível conhecer as múltiplas facetas da formação de professores no país, especialmente na década de 1970, percebendo quais implicações para a formação de professores. Compreendemos, então, que a formação de professores deve ser baseada na articulação entre teoria e prática, pois, desse modo, o futuro profissional terá uma formação mais completa.

Durante a pesquisa, não foi encontrado nenhum plano de curso do período em estudo (1971-1982). Vidal (2005, p. 22), numa reflexão sobre documentos e arquivos escolares, desvela a falta de zelo com eles, uma vez que “os documentos produzidos cotidianamente pela atividade pedagógica encontram na lixeira o seu destino”. Apesar de poucos dados sobre o período estudado, já que muitos se perderam, esta pesquisa procurou ser fiel ao fazer uma volta ao passado a fim de repensar o futuro da educação, assim como ressalta Weil (1996, p. 418):

Seria vão voltar as costas ao passado para só pensar no futuro. É uma ilusão perigosa acreditar que haja aí uma possibilidade. O futuro não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe nossa própria vida. Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra seiva, não ser os tesouros herdados do passado e digeridos, assimilados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado.

Portanto, a partir da escrita deste capítulo, procuramos contribuir para a compreensão dos impactos que o Curso Normal do IEGRS sofreu a partir da instauração das Leis nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982. Nossa intenção foi analisar, a partir das grades curriculares, as mudanças ocorridas na formação de professores da instituição pesquisada a partir da promulgação das referidas Leis, bem como apresentar a trajetória da educação na década de 1970.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar os impactos da Reforma nº 5.692/1971 no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) nos anos de 1971 a 1982. Buscamos entender de que forma a implementação dessa Reforma causou impactos no referido Curso Normal do IEGRS, nosso campo de investigação.

A investigação partiu das seguintes questões principais: Quais mudanças foram implementadas no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira após a promulgação da Lei nº 5.692/1971? Seria possível afirmar que a criação do Curso Normal do IEGRS contribuiu para o processo de escolarização do município de Duque de Caxias? Quais foram as medidas implantadas no Curso Normal do IEGRS com a implementação da Lei nº 7.044/1982? A partir desses questionamentos buscamos atingir os seguintes objetivos específicos: compreender o momento da criação do IEGRS em diálogo com as concepções que organizaram a criação dos Institutos de Educação como instituições utilizadas para formar professores; apresentar a historiografia do município de Duque de Caxias com destaque na trajetória do IEGRS; e identificar e analisar as modificações na estrutura do Curso Normal após a promulgação da Reforma nº 5.692/1971 e da Lei nº 7.044/1982.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que um dos impactos no Curso Normal do IEGRS por meio da implementação da Reforma nº 5.692/1971 foi a estrutura curricular pouco específica. As disciplinas fundamentais para a formação do futuro professor ficavam comprimidas nos dois últimos anos, de modo que foram pouco exploradas como requisito fundamental para a adequação desse futuro profissional, conforme observado nas grades curriculares analisadas.

Para compreendermos como ocorreram esses impactos, buscamos, além dos referenciais teóricos, dados empíricos encontrados no *locus* da pesquisa: fotografias do IEGRS, diplomas e grades curriculares do período, quadro geral de matrícula, avaliações, lista de material didático, livro de registro de posse e exercício dos professores contratados do Instituto, mapa estatístico, ficha individual de alunos e históricos escolar, entre outros.

Dessa forma, considerando a implementação da Reforma nº 5.692/1971, podemos inferir que um dos principais impactos no Curso Normal do IEGRS foi a alteração na estrutura curricular. A concentração das disciplinas fundamentais nos dois últimos anos prejudicou o aprofundamento dos conhecimentos necessários para a formação docente, de modo que foram pouco exploradas como requisito fundamental para a adequação desse futuro profissional, como

foi observado nas grades curriculares analisadas. Além disso, os saberes curriculares produzidos nesse curso eram voltados à formação e à prática dos professores, o que era reflexo da presença de tecnicismo, evidenciado na época devido ao regime militar. Com isso, os cursos de formação de professores assumiram um caráter técnico e passaram a desvalorizar os conteúdos de cultura geral.

A análise das fontes permitiu evidenciar como a Reforma Educacional nº 5.692/1971 e toda a sua legislação complementar foram implementadas no IEGRS, sem alterar significativamente a essência da instituição. Apesar da transformação do Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a educação do Instituto, sob influência do Estado, manteve-se alinhada aos interesses da política econômica desenvolvimentista. Este trabalho também discutiu a relação entre essa Reforma e o modelo econômico do Estado, evidenciando como a educação foi moldada para atender aos interesses da política desenvolvimentista e ditatorial, que não poderia ser questionada no regime militar.

Por fim, é possível concluir que os resultados da reforma educacional do regime militar, no que se refere à formação de professores, esteve articulada aos objetivos das concepções político-econômicas definidas pelo Estado e resultou na formação aligeirada de professores, com a finalidade de atender à expansão da escolaridade determinada pela reforma.

A reformulação do ensino de 1º e 2º graus com vistas à profissionalização exigiria a criação de mecanismos financeiros e humanísticos que o governo em curso não estava disposto a fazer. Dessa forma, os resultados comprovam o fracasso da profissionalização imposta, que já foi revogada ainda no contexto da ditadura militar, por meio da implementação da Lei nº 7.044/1982.

O Parecer nº 349/1972 destacou o caráter profissionalizante da reforma proposta para a formação de professores no Brasil, voltado para a flexibilidade e aligeiramento, o que contribuiu para a descaracterização do Curso Normal. Além disso, a legislação reforçou a desarticulação do currículo, ocasionando o seu enfraquecimento e esvaziamento dos conteúdos críticos necessários à formação do magistério. É importante ressaltar que a reforma do ensino durante o regime militar reforçou a dualidade da escola pública. Como foi aqui apresentado, o modelo educacional teve por objetivo principal atender às demandas do mercado de trabalho, para os filhos da classe trabalhadora, enquanto a elite era direcionada para os vestibulares para alcançar o ensino superior. Aconteceu então uma política educacional submetida aos interesses do capital, que procurou ampliar o controle social e aliar educação com desenvolvimento econômico.

A documentação consultada sobre a implementação da Lei nº 5.692/1971 no IEGRS evidencia a ligação entre a reforma educacional e a concepção de educação atrelada ao modelo de desenvolvimento capitalista. A lei, com seu enfoque tecnicista, no que diz respeito aos conteúdos propostos para a profissionalização do 2º grau, visava adequar a educação às exigências da modernização, refletindo a necessidade de reajustar o aparelho político e social à nova realidade.

A Lei nº 7.044/1982, promulgada após o fracasso da profissionalização compulsória estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, não modificou substancialmente a estrutura da formação docente. A década de 1980, ainda sob a égide da legislação de 1971, apresentou os primeiros sinais de redimensionamento dos currículos dos cursos de formação de professores. No entanto, a ausência de uma política nacional específica para a formação docente e a influência do contexto sociopolítico e econômico do regime militar impediram avanços mais significativos.

Podemos concluir que, ao longo de sua história o IEGRS foi construindo uma tradição, ou inventando essa tradição, como já nos demonstrou Hobsbawm (1984, p. 17). No entender do autor, “são essas tradições inventadas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade”. Com isso, entendemos que o Curso Normal do IEGRS e a instituição como um todo foram sendo legitimados à medida que sua tradição foi sendo disseminada por seus ex-alunos e pela comunidade.

O Curso Normal, independentemente da instituição, é marcado no ideário popular por seus ritos e símbolos característicos: as estrelas na gola, o uniforme cobijado pelas meninas e a presença em romances, como em *A Normalista*, de Adolfo Caminha (1893), ou em músicas, por exemplo, *Linda Normalista*, de Benedito Lacerda (1949).

É sob a influência de uma tradição construída nesses mais de 60 anos, que desde seu início até os dias atuais, o IEGRS se mantém firme como uma escola que se renova e luta diante das mudanças de seu tempo. O Instituto ganhou em Duque de Caxias o *status* de instituição formadora que valorizou a formação docente na região.

Ao final desta pesquisa, posso inferir que esse Instituto procurou sempre buscou manter sua identidade como espaço de formação de professores. Como professora-pesquisadora, almejo que este trabalho contribua para futuras investigações e desperte o interesse por novos estudos, principalmente referentes ao Curso Normal do IEGRS durante o período estudado, uma época ainda carente de análises aprofundadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IPLANRIO/Zahar, 1987.

ABREU, Maurício de Almeida. Reconstruindo uma História Esquecida: Origem e Expansão Inicial das Favelas no Rio de Janeiro. *Espaço & Debates*, São Paulo, Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, v. 14, n. 37, p. 34-46, 1994.

A FUNDAÇÃO da Escola Normal Sarah Kubitschek. *PUC-Rio*, Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29494/29494_3.PDF. Acesso em: 29 ago. 2023.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; CIMINO, Marli Saraiva. Fernando de Azevedo: uma escrita de história. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, c2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/42/fernando-de-azevedo-uma-escrita-de-histoacuteria>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. *Olhares sobre uma cidade refletida: memória e representações de Santos Lemos sobre Duque de Caxias (1950-1980)*. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2012. Disponível em: <https://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/23>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ALMEIDA, Tania Maria da Silva Amaro de. *“Por trilhas, roteiros e lendas de uma cidade chamada Duque de Caxias”*: memórias e representações de Francisco Barboza Leite (1950-1990). 2017. 297f. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017.

A LUTA Democrática: um jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar (RJ) – 1954 a 1987, Duque de Caxias, 19 jun.1964, p. 5. In: *BN Digital Brasil*, Hemeroteca Digital Brasileira, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030678&pasta=ano%20196&pesq&pagfis=0>. Acesso em: 21 jan. 2023.

A LUTA Democrática: um jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar (RJ) – 1954 a 1987, Duque de Caxias, 11 abr. 1964, p. 2 e 22 abr. 1964, p. 2. In: *BN Digital Brasil*, Hemeroteca Digital Brasileira, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030678&pasta=ano%20196&pesq&pagfis=0>. Acesso em: 21 jan. 2023.

A LUTA Democrática: um jornal de luta feito por homens que lutam pelos que não podem lutar (RJ) – 1954 a 1987, Duque de Caxias, 1960-1970. In: *BN Digital Brasil*, Hemeroteca Digital

Brasileira, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030678&pasta=ano%20196&pesq=>. Acesso em: 3 maio 2023.

ALVES, Moreira; HELENA, Maria. *Estado e oposição no Brasil*. [S. l.], EDUSC, jan. 2005.

ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história da violência da Baixada Fluminense*. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2003.

ANDRADE, Rita de. *Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros*. 2010. 75 p. Trabalho de conclusão de graduação (Curso de Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/25425>. Acesso em: 1 ago. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Cecília. Teachers College, Columbia University. *Estudar Fora*, [s. l.], 13 nov. 2013. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/teachers-college-columbia-university/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ARRUDA, Maria Aparecida. Racionalização, religião e profissionalização do magistério. In: ARRUDA, Maria Aparecida. *Formar almas, plasmar corações, dirigir vontades: o projeto educacional das Filhas da Caridade da Sociedade São Vicente de Paula (1898-1905)*. 2011. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. p. 147-164.

AS PRIMEIRAS professoras formadas em Duque de Caxias. *A Folha de Caxias*, Duque de Caxias, ano III, n. 82, 30 out. 1955, p. 1 e 3.

AZEVEDO, Fernando de. A formação do professorado e a reforma. *Boletim de Instrução Educação Pública*, ano I, n. 4, p. 479-498, out./dez. 1930.

AZEVEDO, Fernando de. *A reforma do ensino no Distrito Federal: discursos e entrevistas*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

BARROS, José D' Assunção. *Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BELOCH, Israel. *Capa Preta e Lurdinha: Tenório Cavalcanti e o Povo da Baixada*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. São Paulo: Difel, 1976.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, p. 157-168, 16 ago. 2012.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 137-166.

BONSUCESSO, Ramos, Olaria e Penha (Zona da Leopoldina). *Posto Seis: o Jornal de Copacabana*, Rio de Janeiro, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://www.postoseis.com.br/post/bonsucesso-ramos-olaria-e-penha-zona-da-leopoldina>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ato Institucional nº 1 de 09 de abril de 1964. Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as modificações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da revolução Vitoriosa. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, GB, 9 abr. 1964. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1967). Emenda constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 out. 1969a, p. 8865. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por alunos, professores, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 fev. 1969b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0477.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 7769, 15 set. 1969c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema). Assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema em 9/4/1942. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 abr. 1942, p. 5798. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 jan. 1946, p. 116. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e financiamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Dispõe sobre a alteração dos dispositivos da Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Parecer nº 45/72, de 12 janeiro de 1972, CFE/CESU. Trata da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf. Acesso em 20 jan. 2023.

BRASIL. Parecer nº 349/72, de 6 de abril de 1972, do CFE. Dispõe sobre o Exercício de Magistério em 1º grau; habilitação específica de 2º grau. BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Relatora Maria Teresinha Tourino Saraiva. In: *DOCUMENTA*, Brasília, MEC-CFE, n. 137, p. 155-163, abr. 1972. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Dispõe sobre o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e amplitudes, a vigorar na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 01 dez. 1971. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRAZ, Antonio Augusto; ALMEIDA, Tânia Maria Amaro de. *De Merity a Duque de Caxias: encontro com a História da Cidade Duque de Caxias*. Duque de Caxias: APPH-CLIO, 2010.

BRAZ, Antonio Augusto; SILVA, Odemir Capstrano; POUBEL, Ruyter. O inventor da Folha. *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias e Baixada Fluminense, ano 2, n. 3, p. 62-88, dez. 2003.

BRAZ, Antonio Augusto. *Vidas em transição: a cidade e a vida na cidade em Duque de Caxias (RJ) nas décadas de 30, 40 e 50 do Século XX*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Vassouras: USS, 2006.

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [s. l.], n. 12, 2013.

Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/574>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. *Instituições Escolares: por que e como pesquisar*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2005.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. Traduzido por Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: UNESP, 2004.

CABRAL, Jefferson Alves. *A implementação da reforma educacional (Lei nº 5692/71) no estado do Espírito Santo: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978)*. 2006. 164 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2006.

CAMARA, Sonia de Oliveira. A constituição dos saberes escolares e as representações da infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. *Revista Brasileira da História da Educação*, Cadernos de Pesquisa, v. 8, p. 159-180, 2004.

CAMARA, Sonia de Oliveira. “Progredir ou Desaparecer: o Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova de 1932 como itinerário para a construção do Brasil Moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G (org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 29-44.

CANTALEJO, Manoel Henrique de Sousa. *O município de Duque de Caxias e a ditadura militar: 1964-1985*. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CANTALEJO, Manoel Henrique de Sousa. Reconstrução do campo político em duque de Caxias na ditadura militar: da cassação de Tenório Cavalcanti a eleição de Moacyr do Carmo (1964-1966). *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias, ano 11, Edição Especial, p. 31-41, maio 2012. Disponível em: https://www.amigosinstitutohistoricodc.com.br/wp-content/uploads/2012/08/edespecial_2012_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

CARDOSO, Adauto Lucio. Meio ambiente e moradia: discutindo o déficit habitacional a partir da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: XI ENCONTRO NACIONAL DA ABEP. *Anais...* XI Encontro Nacional da ABEP, Belo Horizonte, 1998.

CARDOSO, Alexandre. *Retratos da Baixada Fluminense*. Duque de Caxias: Wak, 2010.

CARDOSO, Laureano. Ensino caminha para a qualificação. *Atualidades*, Duque de Caxias, n. 378, 9 jul. 1967.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). *Revista Trabalho Necessário*, v. 16, n. 30, p. 83-108, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CARVALHO, Raquel. Autonomia política dos entes federados. *Raquel Carvalho: Direito Administrativo*, [s. l.], 26 fev. 2019. Disponível em:

<https://raquelcarvalho.com.br/2019/02/26/autonomia-politica-dos-entes-federados/>. Acesso em: 12 set. 2024.

CASTRO, Magali de. A escola normal revisitada: memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (org.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CENTRO de Memória – IECD, Rio de Janeiro, c2023. Disponível em: <http://centrodememoriaiecd.blogspot.com>. Acesso em: 29 ago. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lurdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. *A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CHAUÍ, Marilene. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Anos 90 - Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CIDE (Fundação Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro). *Índice de Qualidades dos Municípios*. Rio de Janeiro: Fundação CIDE/FAPERJ, 2006. Disponível em: <http://www.cide.rj.gov.br/duque%de%caxias.pdf>. Acesso em: 2 set. 2023.

COLEÇÃO DT – Eurico Gaspar Dutra. *Museu Histórico Nacional – Acervo Arquivístico*, Rio de Janeiro, c2024. Disponível em: <https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/eurico-gaspar-dutra-2>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COLÉGIO DUQUE DE CAXIAS. Disponível em: www.colegioduque.com. Acesso em: 1 set. 2023.

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 85-104, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000100005>. Acesso em: 12 set. 2024.

CORRÊA, Magalhães. *O sertão carioca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg3817/drg3817.html#page1/mode/1up. Acesso em: 20 mar. 2023.

COSTA, Antônio de Pádua Oliveira; TORRES, Juliana Rezende. Ensino Superior e a formação: das escolas normais às reformas na ditadura civil-militar. *Educação e Ensino Superior Online*, v. 1, n. 1, p. 99-108, 2021.

COSTA, Pierre Alves. Tenório Cavalcanti: entre o mito e a realidade. In: *I Workshop Regional de Geografia e Mudanças Ambientais*, Guarapuava, 2007.

COSTA, Pierre Alves. *A cidade do Petróleo: uma geo-história do refino do Petróleo no Brasil*. Guarapuava: Unicentro, 2012.

COSTA, Pierre Alves. *Duque de Caxias (RJ) – de cidade dormitório à cidade do refino do petróleo: um estudo econômico-político, do início dos anos 1950 ao início dos anos 1970*. 334 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói, 2009.

COSTA, Waleska Rodrigues. *De volta para casa: do professor eterno ao complexo docente*. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

COUTINHO, Amélia. Anísio Espínola Teixeira. In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, c2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/anisio-espino-la-teixeira>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CUNHA Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

D'ARAÚJO, Maria Celina; JOFFILY, Mariana. Os dias seguintes do golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1969). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O Brasil republicano: o tempo do regime autoritário, ditadura militar e redemocratização* (Livro 4). 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. p.11-48.

DALVI, Gelson Pereira. *Novos atores na cena universitária da UERJ: (re)construindo a história da FEBEF*. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

DIAS, José L. de M.; QUAGLINO, Maria A. *A questão do petróleo no Brasil: uma história da Petrobrás*. Rio de Janeiro: CPDOC/SERINST/FGV, 1993.

DIFERENÇA entre Tecido social e Malha social. *Dicionário inFormal – Dicionário Online de Português*, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/tecido%20social/malha%20social/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DIVISÃO regional – GGE-RJ/SPE, *Saúde e Prevenção nas Escolas*, [s. l.], 3 nov. 2010. Disponível em: <https://spe-gge-rj.blogspot.com/2010/11/divisao-regional-gge-rjspe.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ENNE, Ana Lucia Silva. *“Lugar, meu amigo, é minha Baixada”*: memória, representações sociais e identidades. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2002.

ESCOLA Municipal Expedicionário de Araújo. *Centro de Memória da Educação*, Duque de Caxias, [s. d.]. Disponível em:

<https://centrodememoriadaeducacao.wordpress.com/pesquisas/historia-das-instituicoes-educativas/escola-municipal-expedicionario-de-araujo/>. Acesso em: 23 set. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, p. 161-180, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-1967: Contrapontos. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1985. 126 p.

FERNANDO de Azevedo. In: *HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira – 2006”, Glossário, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/fernando-azevedo>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FERREIRA, Amanda; AZEVEDO, Geiziane; LOBATO, Maiara; ABRANTES, Maria Fernanda; MARTINS, Renatha; DIAS, Wanessa. O Município de Nova Iguaçu. *Geografia Urbana UFRRJ*, Rio de Janeiro, 3 dez. 2014. Disponível em: <https://geografiaurbanaufrrj.blogspot.com/2014/12/desenvolvimento-urbano-no-municipio-de.html>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FERREIRA JÚNIOR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FERREIRA JUNIOR, Amarilio; BITTAR; Marisa. Jarbas passarinho, ideologia tecnocrática e ditadura militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 23, p. 3-25, set. 2006b. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4926/art01_23.pdf. Acesso em: 6 jul. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: ABREU, A. A. (org.). *A democratização no Brasil: atores e contextos*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. cap. 6, p. 163-203. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/0cde57e1-93eb-4779-a148-4e7a971fcab7/content>. Acesso em: 12 set. 2024.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e história oral. In: MARINHO, Nailda da Costa; XAVIER, Libania (org.). *A história da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

FILIPENSES. Bíblia Sagrada, Nova Versão Internacional – Português. *YouVersion*, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/129/PHP.4.13.NVI>. Acesso em: 7 jul. 2024.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2007. v. 1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra; CORRÊA, Vera. *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FURLAN, Elisângela. Educação na década de 1970: formação sem informação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel. *Anais...* Cascavel, PR: 2013. p. 1-12.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação de professor).

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: Ideologia de desenvolvimento americano aplicado à Educação superior brasileira. *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, VIII, n. 14, p. 123-137, jul. 1967.

GUILHERMINA, Maria. O Colégio Ignácio Azevedo do Amaral. *Sua Escola Tem História*, Rio de Janeiro, 10 abr. 2023. Disponível em: <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=1677>. Acesso em: 12 set. 2024.

HABERT, Nadine. *A década de 1970: apogeu da crise da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Traduzido do original francês *La Mémoire Collective*, 1950. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HELAL FILHO, William. Chico Buarque e o drible na ditadura ao lançar a clássica ‘Apesar de você’. *O Globo: Blog do Acervo*, [s. l.], 19 jun. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2024/06/chico-buarque-e-o-drible-na-ditadura-ao-lancar-a-classica-apesar-de-voce.ghtml>. Acesso em: 1 ago. 2024.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence (org.). *Invenção das Tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico do Estado do Rio de Janeiro: IBGE 2008*. IBGE, Governo Federal, 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-estimativas-de-populacao.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PIB dos municípios brasileiros. *IBGE*, Governo Federal, 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Pib_Municipios/2010/pdf/tab01.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Produto Interno Bruto dos Municípios: ranking. *IBGE*, Governo Federal, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/pesquisa/38/0?tipo=ranking>. Acesso em: 26 jul. 2024.

KANG, Tomas H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964. *Latin American Research Review*, v. 52, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25222/larr.42>. Acesso em: 20 maio 2023.

KORNIS, Mônica. Roberto Teixeira da Silveira. In: *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, c2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/roberto-teixeira-da-silveira>. Acesso: 10 jan. 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o e feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, abril 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>. Acesso em: 5 ago. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio: o trabalho como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LACERDA, Stélio José da Silva. De subúrbio dormitório a cidade progresso. *In: TORRES, Gênesis (org.). Baixada Fluminense: a construção de uma história.* Rio de Janeiro: Inepac, 2008. p. 199-202.

LACERDA, Stélio José da Silva. Emancipação Política do Município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão). *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias, RJ, ano II, n. 3, p. 9-27, dez. 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 31 jul. 2023.

LACERDA, Stélio José da Silva. *Nos tempos do Ginásio (1957-1960)*. Rio de Janeiro: Edições Lorena, 2010.

LACERDA, Stélio José da Silva. *Uma passagem pela Caxias dos anos 60: fragmentos de memória e registros diversos*. Duque de Caxias: Edição do Autor, 2001.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74611>. Acesso em: 12 set. 2024.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1982.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LELIS, Isabel Alice. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

LIMA, Fabio Souza. A Escola Normal Heitor Lira e a democratização da educação nos subúrbios da Capital do Brasil, 1950 e 1960. *Cadernos de História da Educação*, [s. l.], v. 22, n. Contínua, p. e170, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-170>. Acesso em: 16 jan. 2024.

LIMA, Fabio Souza. *As Normalistas chegam ao subúrbio – A História da Escola Normal Carmela Dutra: da criação à autonomia administrativa (1946-1953)*. 2015. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

LIMA, Hugo Moreira. *Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), entre passado e presente: memória e história de um legado educacional*. 2015. 49 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação de educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas*. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2010a.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Poder político e educação no Brasil: uma análise crítica da Lei n.º 4024/1961*. *Revista Trabalho Necessário*, v. 8, n. 10, 29 jun. 2010b.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6103>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LISTA de municípios do Rio de Janeiro por IDH-M. *Wikipédia: a enciclopédia livre*, [s. l.], 29 mar. 2023. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Rio_de_Janeiro_por_IDH-M. Acesso em: 31 jul. 2024.

LOPES, Sonia Castro. Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: formando mestres segundo os princípios da Educação Renovada. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Curitiba. *A Educação Escolar em perspectiva histórica*, 2004. p. 14-30.

LOPES, Sonia Castro. *Instituições Educacionais do Rio de Janeiro: um século de História (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Maud, 2009.

LOPES, Sonia Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação Do Rio de Janeiro (1932- 1935). 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *GT: História da Educação*, n. 2, 2006.

LOPES, Sonia Castro. 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. 7, n. 14, maio/ago. 2007.

LOPES, Sonia Castro; LIMA, Fabio Souza. Formação docente no Distrito Federal dos anos 1940: a criação da escola normal Carmela Dutra. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 2, n. 2, p. 56-75, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1119>. Acesso em: 5 ago. 2024.

LOPES, Sonia Castro; LIMA, Fabio Souza. Professores inesquecíveis: docência e prestígio no Instituto de Educação do Rio de Janeiro dos anos 1950-60. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, ano 7, 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: UFMT, 2013. p. 1-12.

LOPES, Sonia Castro; MARTINEZ, Silva Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX: Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 7, p. 53-77, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A formação do professorado primário – notícia histórica. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. I, n. 3, mar. 1937.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Preparação de pessoal docente para as escolas primárias para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, p. 61-104, out.-dez. 1953.

LOURO, Guaraciara Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 10 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443-481.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilo de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Maurício; ORTÊNCIO FILHO, Henrique. Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: formando mestres segundo os princípios da Educação Renovada. In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba. A Educação escolar em perspectiva histórica, 2004.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; PIETROCOLA, Maurício; ORTÊNCIO FILHO, Henrique. História e características da Disciplina de Ciências no Currículo das Escolas Brasileiras. *Educere – Revista da Educação*, Umuarama, PR, v. 11, n. 2, p. 197-224, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/4287/2665>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MAGENTA, Matheus. O que é ser progressista? *BBC News Brasil*, Londres, 16 ago. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62491258>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANUEL Lourenço Filho. In: *HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira – 2006”, Glossário, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/manuel-lourenco-filho>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MARINHO, Nilda. A escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 163-191.

MARINHO, Nilda. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Autores Associados: São Paulo, n. 10, p. 193-220, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38652>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MARINHO, Nilda. *Projeto entre a memória, a história e a pesquisa: possibilidades de um novo fazer na formação docente*. Relatório científico. Rio de Janeiro: Unirio/Faperj, 2013.

MARINHO, Nilda; DAVID, Fátima Bittencourt; SEGURO, Luzia Lima; DIAS, Marilene de Souza. Celeiro de cultura e memória: um Instituto de Educação em Duque de Caxias. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 112-144, 2017. DOI: 10.22195/2447-524620172219984. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19984>. Acesso em: 18 set. 2023.

MARQUES, Alice; LIBORIO, Gabriela; REIS, Emanuelle; ESTRELLA, Bárbara; RIBEIRO, Daniel. Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). *Rio Memórias*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://riomemorias.com.br/memoria/instituto-superior-de-educacao-do-rio-de-janeiro-iserj/>. Acesso em: 12 set. 2024.

MATHIAS, Caio. TITO, Artur Rodrigues. *Prefeitura do Distrito Federal*, Distrito Federal, c2024. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/tito-artur-rodrigues/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MELO, Icléa de; LIMA, Hugo Moreira. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBEF/UERJ): Uma história. Várias Lutas. *Revista Pílares da História*, Duque de Caxias, ano 12, n. 13, p. 18-26, maio de 2013.

MEMÓRIAS em Cartão: Educação em Duque de Caxias. *Acervo do Instituto Histórico do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira*. Coleção Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, N. 1, 1ª Edição, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 69-77, out. 1999.

MUMFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MYNAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NIPHEI – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [2024]. Disponível em: <https://niphei.rio.br/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NOGUEIRA, Marcus Antônio Monteiro (org.). *Baixada Fluminense: memória fotográfica*. Rio de Janeiro: Inepac. 2008.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. *Revista Projeto História*, São Paulo, p. 7-28, 1993.

NOSSA HISTÓRIA. *Pra frente Brasil: Futebol em tempos de ditadura*. Editora Vera Cruz, ano 2, n. 14, dez. 2004.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991.

NOVOS Rumos para o ensino primário municipal - está aquém das necessidades pedagógicas. *A Folha De Caxias*, Duque de Caxias, Ano I, n. 15, 29 nov. 1953, p. 1.

OLIVEIRA, Alves de. Inimigos do Brasil. *Gazeta de Notícias*, 17 maio 1946, p. 2.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de; NETO, Wesceslau Gonçalves. A educação em Duque de Caxias sob o olhar da imprensa escrita: discussão em torno da educação primária e da formação de normalistas (anos 1950). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 46, p. 46-73, jun. 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth Teixeira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Jessica. O Homem da Capa Preta e sua “Fortaleza” em Duque de Caxias. *Brava Baixada*, Duque de Caxias, 28 set. 2023. Disponível em: <https://bravabaixada.com.br/2023/09/28/o-homem-da-capa-preta-e-sua-fortaleza-em-duque-de-caxias/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

O QUE é a Capa Comics? *Capa Comics*, Baixada Fluminense, c2016. Disponível em: <http://capacomics.com/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

O QUE É ICMS? *Cofimt – Coordenadoria de Fiscalização de Mercadorias em Trânsito*, Campo Grande, MS, c2024. Disponível em: <https://www.cofimt.ms.gov.br/destaques/o-que-e-icms/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagem*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIVA, Eduardo Nazareth. Fábrica Nacional de Motores (FNM): Historiando e considerando a idéia de um contra-laboratório na indústria automotiva brasileira. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*, Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206371_9f108591a8d1659248649711aac58ad2.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

PAIVA, Rosa Maria Garcia Monaco. *Eu quero saber mais, preciso saber mais, o Projeto Minerva está no ar: ensino supletivo de 1º Grau para além das ondas do rádio (1970-1979)*. 2023. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo e Formação Docente. *Scientia*, Sobral, v. 1, n. 1, p. 1-191, jun./nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofejao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Re vista_area_AFIM_01.pdf Acesso em: 20 fev. 2023.

PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, censuras e conflitos em torno da educação popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIETROCOLA, Maurício *et al.* História e Caraterística da Disciplina de Ciências no Currículo das Escolas Brasileiras. *Educere – Revista da Educação*, Umuarama, PR. v. 11, n. 2, p. 197-224, jul./dez. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Luiz Carlos. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

PINSKY, Carla Bassanezi. *Mulheres dos anos dourados*. São Paulo. Contexto, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. *Revista Brasileira da Política e Administração da Educação – RBP AE*, v. 30, n. 2, p. 287-301, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53677/33091>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PIRES, Breiller. A seleção que ‘presenteou’ a ditadura com uma taça. *El País*, São Paulo, 7 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/esportes/2020-06-07/a-selecao-que-presenteou-a-ditadura-com-uma-taca.html>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PNUD BRASIL. Ranking. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. PNUD Brasil, Ipea e FJP, 2022. *AtlasBR*, Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

QUANDO há vontade de aprender não há vagas nas escolas. *A Noite*, Rio de Janeiro, ed. 17111, p. 3, 31 jan. 1962. In: *BN Digital Brasil*, Hemeroteca Digital Brasileira, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_06&pasta=ano%20196&pesq=&pagfis=7480. Acesso em: 15 ago. 2023.

QUEM somos. *Centro de Memória da Educação*, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://centrodememoriadaeducacao.wordpress.com>. Acesso em: 25 jul. 2024.

RAMALHO, José Ricardo. *Estado patrão e luta operária: o caso FNM*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1989.

RIBEIRO, Ediel. Luta Democrática. *O Folha de Minas*, Belo Horizonte, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://ofolhademinas.com.br/materia/31926/coluna/luta-democratica>. Acesso em: 12 set. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira*. 19. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto-Lei nº 8.272, de 12 de junho de 1962. Rio de Janeiro, 12 de junho. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, 13 jun. 1962.

RIO DE JANEIRO (Estado). Regimento Interno do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, 20 set. 1963.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 12.875, de 28 de janeiro de 1967. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 30 jan.1967.

RIO DE JANEIRO (Estado). Verificação prévia do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal. *Parecer nº 198*, 15 dez. 1965.

RODRIGUES, André Luiz Teodoro Rodrigues. *Desenvolvimento industrial e mudanças econômicas no município de Duque de Caxias/RJ*. 2022. 129p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022.

RODRIGUES, Márcia B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. *Dimensões, Revista do Mestrado de História Social das Relações Políticas*. Universidade Federal do Espírito Santo, n. 17, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2431>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ROQUE, Renê Tolentino; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. *As contribuições de Anísio Teixeira para a formação de professores no Brasil: em destaque o Instituto de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ*. 2019. 19 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <https://dfe.uem.br/rene-tr.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

ROSA, Valquíria Miranda. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). *Revista Brasileira em História da Educação*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, Larissa; FÁTIMA, Livia de. As carmelitas: a história da Escola Normal Carmela Dutra (ENCD) e o subúrbio carioca. *Sua Escola Tem História*, Rio de Janeiro, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://suaescolatemhistoria.com.br/?p=1033>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTOS, Thiago Cerqueira dos. *Uma história do ensino de história do curso normal do Rio de Janeiro: da Escola Normal da Corte à Escola Normal Carmela Dutra*. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação: Revista do Centro de Educação UFSM*, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005.

SCHEIBE, Leda. Escola média e formação técnica: repensando a relação trabalho-escola. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, n. 50/51, abr./set. 1992. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000624.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SCHLAPP, Márcia. Narrativa sobre uma professora leiga, através da memória de seus ex-alunos, contribuição para a história local. *Revista Eletrônica Discente História.com*, Cachoeira, v. 7, n. 14, p. 304-312, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/historiacom/article/view/2580>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SEÇÃO Iconografia. *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias e Baixada Fluminense, ano 8, n. 9, p. 105-109, maio 2009.

SELANO, Alyne Mendes Fabro. *O museu escolar e reflexões históricas: usos e apropriações da memória no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira*. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SENDRA, Ir. Sueli Rubens. *Irmãs franciscanas de Dillingen: da expansão ao hoje de nossa história*. Duque de Caxias – RJ: Divina Providência no Brasil, 2007.

SIGNIFICADO de Mnemônico: o que é Mnemônico. *Enciclopédia Significados*, 7Graus, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.significados.com.br/menmonico/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, André Guilherme Bascope e. *O Bamba de Caxias: uma história de confrontos na Baixada Fluminense*. 2017. 33f. Monografia (Graduação em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34291/34291.PDF>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SILVA, Eunice Maria Ferreira. *Escola Normal de Formação de Professoras na Baixada Fluminense: Práticas Político-Pedagógicas Cotidianas*. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVA, Helenita Maria Beserra da. A emancipação política do Município de Duque de Caxias. *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias, ano 2, n. 3, p. 28-36, dez. 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SILVA, José Cláudio Sooma. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma. Cidade maravilhosa: encontros e desencontros nos projetos de remodelação urbana da capital entre 1902 e 1927. *Sinais Sociais*, v. 5, n. 17, p. 10-51, 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Luciano Faria da. *As normalistas representadas na imprensa: o magistério pelas páginas do Jornal O Fluminense em Niterói (1955-1959)*. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SILVA, Thadeu da; LEMOS, Anna Paula; NOVIKOFF, Cristina (org.). *Práxis educacional: imagens e metáforas*. Salvador: Editora Pontocom, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *A cidade estilhaçada: reestruturação econômica e emancipação municipais na Baixada Fluminense*. 2006. 292f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SIMÕES, Manoel Ricardo. *Ambiente e Sociedade na Baixada Fluminense*. Mesquita: Editora Entorno, 2011.

SIMÕES, Manoel Ricardo. Da Grande Iguaçu à Baixada Fluminense: emancipação política e reestruturação espacial. In: OLIVEIRA, Rafael da Silva (org.). *Baixada Fluminense: novos estudos e desafios*. Rio de Janeiro: Paradigma, 2004. p. 48-61.

SOBRE O PINBA. *PINBA – Programa Integrado de Pesquisa e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense*, [s. l.], [2024]. Disponível em: <https://pinba.wordpress.com>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SOUSA JUNIOR, Francisco de Assis Lima de. Meio material: um paradigma mecanicista. *História da Ciência e Ensino*, v. 22, p. 86-100, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/49702/34211>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOUTO, Adriana Branco Correia. *Tabuleiro de Damas para um jogo de Xadrez: Emancipação de Duque de Caxias vista por Nova Iguaçu através do Correio da Lavoura*. 2014. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

SOUZA E SILVA, Claudio Araujo de. *O espaço de Tenório Cavalcanti no campo político do Rio de Janeiro*. Periódicos da UFES, 2011.

SOUZA E SILVA, Janeth. Escola Sem Partido??? *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, c2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao/documentos/audiencias-publicas/IERPJANETHDESOUZAESILVA1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUZA, Ioneide Piffano Brion de. Basílio de Magalhães. In: *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)*, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, c2009. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MAGALH%C3%83ES,%20Bas%C3%ADlio%20de.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA JUNIOR, Thiago de. *A trajetória de Basílio de Magalhães: raça e educação na formação do Brasil*. 2016. 159f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Marluca Santos de. Entre o rural e o urbano-industrial: a produção de uma região e as disputas políticas locais. *Hidra de Iguassú: caderno de textos sobre história local e regional da Baixada Fluminense*, Duque de Caxias, APPH-Clio, n. 1, p. 7-46, fev. 2012.

SOUZA, Marluca Santos de. *Escavando o passado da cidade de Duque de Caxias Rio de Janeiro*. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2014. 276 p.

SOUZA, Marluca Santos de. *Escavando o passado da cidade: história política da cidade de Duque de Caxias*. 2002. 279f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SOUZA, Marluca Santos de. Memórias da Emancipação e Intervenção no Município de Duque de Caxias nos anos 40 e 50. *Revista Pilares da História*, Duque de Caxias, ano 2, n. 3, p. 37-53, dez. 2003. Disponível em: http://www.bvambientebf.uerj.br/banco_de_imagens/revistas_pilar_hist/03_revista_pilares_da_historia.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Paz e Terra, 1984. cap. 2. Disponível em: https://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit2.htm#_1_1. Acesso em: 10 jul. 2024.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, v. 13, dez. 1970.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 5 ago. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do ensino normal e suas transposições para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1 e 2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

TEIXEIRA, Anísio. Como ajustar os ‘cursos de matérias’ na Escola Normal com os cursos de ‘prática de ensino’. *Boletim de Educação Pública*, Distrito Federal, v. 3, n. 5-6, p. 5-13, jul./dez. 1934.

TORRES, Rogério. Evolução histórica dos distritos e os processos de emancipação. In: TORRES, Rogério (org.). *Baixada Fluminense: a construção de uma história*. Rio de Janeiro: Inepac, 2008, p. 195-198.

TOURINHO, Adriana de Oliveira. A influência das reformas urbanas parisienses no Rio de Janeiro dos anos 20. *Ars Historica: A Revista Discente do PPGHIS*, Anais das Jornadas de 2007, Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ, Rio de Janeiro, 6 abr. 2009. Disponível em: <https://revistadiscentepphhis.wordpress.com/wp->

content/uploads/2009/05/adriana-tourinho-a-influencia-das-reformas-urbanas-parisienses-no-rio-de-janeiro-dos-anos-20.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

TUOTO, Arthur. O amuleto de Ogum (1974): gangster místico. *Arthur Tuoto*, [s. l.], 30 out. 2018. Disponível em: <https://arthurtuoto.com/2018/10/30/o-amuleto-de-ogum/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

UNIÃO Democrática Nacional (UDN). In: *Atlas Histórico do Brasil*, Fundação Getulio Vargas, FGV CPDOC, c2023. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/7796>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VASCONCELLOS, Katia Regina Teixeira. *Formação Continuada na Escola Municipal Anísio Teixeira: um olhar sobre a formação docente*. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11050>. Acesso em: 10 jul. 2023.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e Práticas Escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa (org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

VINÃO FRAGO, Antônio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História em Educação*, Campinas, n. 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

VIRGILIO, Paulo. Artistas precisaram usar metáforas para criticar o regime militar. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 31 mar. 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-03/artistas-precisaram-usar-metaforas-para-criticar-o-regime-militar>. Acesso em: 1 ago. 2024.

WARDE, Miriam Jorge. *Análise da política educacional e suas implicações na Formação do Magistério*. São Paulo: CEBAFOR, 1986.

WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre opressão*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Gráfica FE; HISTEDBR, 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Plano 2004.

1 TESSALONICENSES. Bíblia Sagrada, Almeida Revista e Corrigida. *YouVersion*, [s. l.], c2024. Disponível em: <https://www.bible.com/pt/bible/212/1TH.5.18.ARC>. Acesso em: 7 jul. 2024.

2.385 CANDIDATOS para 108 vagas: Escolas Normais. *A Noite*, Rio de Janeiro, ed. 15961, p. 2, 16 fev. 1962. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=348970_06&pasta=ano%20%20196&pesq=2385%20candidatos&pagfis=4656. Acesso em: 30 ago. 2023.