

---

## A função social da Escola Normal no tempo presente

---

## The social function of the Teachers Colleges in the present time

---

## La función social de la Escuela Normal en la actualidad

---

Gawryszewski, Bruno<sup>1</sup> (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000.0002-7974-1711>  
Thiago, Hastenreiter<sup>2</sup> (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000.0000-0000-0000>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender a função social da Escola Normal no tempo presente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica com estudantes egressas de uma escola desta modalidade, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Procurou-se investigar o destino profissional e acadêmico dessas jovens egressas formadas por tal instituição, sobretudo se estão exercendo o magistério. Qual seria a relevância social de uma formação de professores em nível médio no tempo histórico de terceira década do século XXI? Embora a modalidade formativa esteja comprimida pela legislação educacional brasileira a não mais existir a médio ou longo prazo, concluímos que as jovens professoras formadas pela Escola Normal ainda cumprem um papel de formar uma força de trabalho que será destinada a atuar em escolas privadas periféricas ou para assumirem funções deslocadas de sua formação e que possuam menor remuneração salarial.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Educação Profissional. Escola Normal.

### Abstract

This article aims to understand the social function of the Normal School in the present time. Therefore, an empirical research was carried out with graduates from a school of this modality, linked to the Department of Education of the Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). We sought to investigate the professional and academic destiny of these young graduates from such an institution, especially if they are exercising the teaching profession. What would be the social relevance of teacher training at a secondary level in the historical time of the third decade of the 21st century? Although the training modality is compressed by the Brazilian educational legislation to no longer exist in the medium or long term, we conclude that the young teachers trained by the Escola Normal still play a role in forming a workforce that will be destined to work in peripheral private schools or to assume functions that have been displaced from their training and that have lower salary

**Keywords:** Labor and education. Vocational education. Teacher college.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender la función social de la Escuela Normal en la actualidad. Por lo tanto, se realizó una investigación empírica con alumnos de una escuela de esta modalidad, vinculada a la Secretaría de Estado de Educación de Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Buscamos investigar el destino profesional y académico de estos jóvenes egresados de tal institución, especialmente si están ejerciendo la profesión docente. ¿Cuál sería la relevancia social de la formación docente de nivel secundario en el tiempo histórico de la tercera década del siglo XXI? A pesar de que la modalidad de formación está comprimida por la legislación educativa brasileña para no existir más en el mediano o largo plazo, concluimos que los jóvenes profesores formados por la Escola Normal todavía juegan un papel en la formación de una fuerza de trabajo que será destinada a trabajar en privadas periféricas. escuelas o para asumir funciones que han sido desplazadas de su formación y que tienen menor salario

**Palabras-Clave:** Trabajo y educación. Educación Profesional. Escuela Normal.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [brunogawry@gmail.com](mailto:brunogawry@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: [thiagohasten@gmail.com](mailto:thiagohasten@gmail.com).

---

## Introdução

Há uma considerável expectativa difundida como senso comum e pelos grandes veículos de comunicação (que reproduzem esse senso comum) sobre a capacidade da formação escolar, em especial dos cursos técnicos, em promover o desenvolvimento econômico e social do país e de inserir os jovens no dito mercado do trabalho, diminuindo assim, a desigualdade social. Tal marco discursivo dessa pretensa finalidade da educação formal vem embalada pelas classes dominantes como uma mercadoria dotada de superpoderes, quase capaz por si só de garantir um futuro brilhante para aqueles que “fizerem por merecer”. Esse projeto de sociedade calcado na meritocracia e no esforço individual deposita sobre os ombros dos educadores e educandos uma responsabilidade, em grande medida, além das suas possibilidades objetivas. Recorrentemente a escola é apresentada de forma abstrata, sem corte de classe, como se todos os jovens tivessem o mesmo ponto de partida.

Por outro lado, essa propaganda de que a educação seja a arma mais poderosa para mudar o mundo, embora esteja continuamente como pauta de ordem do dia, tem dificuldades para permanecer de pé. A própria incapacidade de universalização da educação básica no Brasil demonstra que até mesmo as tarefas democrático-republicanas puderam ser levadas até o fim pela burguesia. Ao contrário, parece-nos razoável afirmar que a dualidade educacional persiste como estrutura na educação brasileira, tanto em sua forma de ingresso ou não-ingresso aos níveis mais avançados de educação formal, como também na forma da dualidade educacional de novo tipo, em que a cisão também se dá por ofertas educativas que, embora propiciem acesso a diferentes níveis de certificação, a expansão do acesso à escolaridade está assentada em vias formativas diferenciadas que, no máximo, emulam padrões de qualidade pedagógica às quais têm acesso as frações dominantes (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013).

Embora possamos reiterar a avaliação de que a escola administrada pelo Estado e governos burgueses seja uma instituição reprodutora de desigualdades, também vislumbramos que em seu interior coexistem diferentes projetos de educação, materializando as contradições existentes na própria sociedade de classes. É dessa condição que refletiremos sobre a função social cumprida pela Escola Normal<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Escola Normal é um termo designado para se referir à formação de professoras (por ampla maioria, historicamente essas escolas formaram mulheres para a ocupação) em nível de escolarização abaixo da Educação Superior. Atualmente, o termo designado para tal formação é de Formação de Professores de Nível Médio, existente como um curso técnico de nível médio.

atualmente. É possível afirmar que a Escola Normal vem perdendo espaço para a formação de professores em nível superior e até vista como uma modalidade arcaica, pertencente ao passado de um país que ainda estava distante de ser predominantemente urbano e com baixo índice de escolarização de amplas parcelas da população. No entanto, essa modalidade de formação de professores não só continua a existir, mas até atrai jovens em busca de estudar em uma instituição dotada de prestígio social.

Para que pudéssemos compreender a natureza da Escola Normal hoje e fazer sua relação com o mundo do trabalho, foi realizada uma pesquisa empírica com as estudantes egressas de uma escola desta modalidade, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Nesta pesquisa, procurou-se investigar o destino profissional das jovens professoras formadas por tal instituição, bem como sua trajetória acadêmica e se estão de fato exercendo a profissão para qual foram preparadas ao longo de três anos. A partir deste estudo de caso, procuramos fazer uma reflexão acerca dos vínculos entre trabalho e educação.

A fim de propor uma reflexão acerca da função social que a Escola Normal ocupa na educação brasileira, apoiamo-nos no arsenal teórico do materialismo histórico-dialético, o qual entendemos que permite investigar nosso objeto com uma perspectiva que compreenda a realidade de forma dinâmica e em permanente transformação.

[...] o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. [...] A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem intangível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza. (KOSIK, 1985, p. 19)

O citado autor desenvolve a noção de pseudoconcreticidade, que entendemos ser um instrumento para auxiliar a desmistificação da Escola Normal e tornar mais nítida sua posição enquanto formadora de docentes para atuar na educação básica. Um olhar imediato às demandas do capital, que exige uma força de trabalho “flexível”, “resiliente” e “proativa”, talvez considere a modalidade normal como totalmente antiquada para o atual momento histórico. No entanto, esperamos trazer elementos no sentido de que possivelmente a Escola Normal ainda esteja cumprindo

---

No entanto, tanto os trabalhadores dessas escolas quanto as estudantes se reconhecem e são reconhecidos como Escola Normal, por isso será mantida essa nomenclatura no presente texto.

uma função social, mesmo que seja a de ocupar uma posição periférica na divisão social e técnica do trabalho.

Dito isso, o presente texto está organizado nas seguintes seções: primeiramente, uma exposição sobre a história e determinantes da Escola Normal brasileira; a seguir, trazemos aspectos metodológicos da pesquisa empírica; a discussão dos resultados da pesquisa empírica; uma análise sobre a função social da Escola Normal brasileira no tempo presente, seguido das considerações finais.

### **História e determinantes da Escola Normal**

A formação do Estado brasileiro possui uma ligação estreita com a fundação das primeiras escolas normais ainda no século XIX e com a influência da igreja católica desde as missões jesuíticas. Como não poderia deixar de ser, as escolas foram (e são) parte de um projeto de sociedade em um país periférico e dependente. Ao mesmo tempo que foram pensadas para uma estratégia de controle social, as escolas normais carregam as contradições da sociedade de classe e a missão de formar professoras e professores. Ou seja, a disputa de projetos societários que são parte inerente das instituições educacionais, acaba sendo potencializada nas escolas da modalidade normal justamente porque cabe a elas a função social e a responsabilidade de formar docentes que educarão diferentes gerações de crianças e jovens.

Pode-se dizer que a implementação das Escolas Normais no final do século XIX e início do século XX foi um tanto quanto conturbada e intermitente. Porém, a incorporação do Instituto de Educação do Distrito Federal (bem como de seu par em São Paulo) na década de 1930, contribuiu substancialmente para padronização dos cursos de formação de professores a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939, normatizando a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da antiga Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O modelo que veio a se consolidar neste processo foi o conhecido como “esquema 3+1” nos cursos de licenciatura e pedagogia, onde os três primeiros anos eram dedicados ao estudo de disciplinas específicas de conteúdos cognitivos, também conhecidos como “cursos de matérias”, e um ano focado na formação didática. As licenciaturas formavam professores que lecionavam nas escolas secundárias e o curso de pedagogia formavam aqueles e aquelas que lecionavam nas

escolas normais. Posteriormente, em 1946, foi instituído o Decreto-Lei nº 8.530, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que dividiu essa modalidade de ensino em dois ciclos distintos, em que o primeiro manteve as tradições da formação de cultura geral, como já eram criticadas as Escolas Normais mais antigas, enquanto o segundo se apoiava nos fundamentos da educação, que foi incorporada com a reforma de 1930. (SAVIANI, 2009).

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024/1961) introduziu como novidade a equivalência jurídica entre todas as modalidades do então ensino secundário para pleitear uma vaga na Educação Superior. Foi nesse momento histórico que se intensificou o debate sobre a exigência da formação em nível superior não apenas para as séries finais da escolarização básica, mas também aos anos iniciais do antigo ensino primário. Pouco tempo depois, já no contexto de execução do golpe de Estado em 1964 e a oficialização do modelo tecnicista na educação, a educação brasileira passou por muitas mudanças, entre elas a promulgação da Lei nº 5.692/1971 que determinou o aumento da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos de idade no então denominado ensino de 1º grau e a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau - etapa antecedente a Educação Superior (BRASIL, 1971).

No que tange especificamente à Escola Normal, a referida lei redefiniu a formação de professores, instituindo em seu lugar a Habilitação Específica do Magistério. Essa habilitação acarretou mudanças que espremeram o espaço de atuação dos formados nas Escolas Normais, pois somente professores com nível superior em licenciatura plena (4 anos) ou curta (3 anos) poderiam ministrar aulas para os anos finais do 1º grau e para o 2º grau; por sua vez, o curso de pedagogia além de formar docentes com a habilitação para o magistério, também capacitava especialistas como diretores, orientadores e inspetores escolares. Desse modo, as Escolas Normais, que desempenharam papel preponderante na formação de professores até meados do século XX, passaram a existir sob constante questionamento a respeito da justificativa de sua própria existência.

A partir de final dos anos 1970, a reorganização da mobilização dos educadores se deu como espelho da gradual redemocratização do regime político. Nesse ponto, uma série de debates são postos para repensar a estrutura da educação brasileira e no que tange à formação e identidade docente, a profusão de iniciativas

como a realização de Conferências Brasileiras de Educação e a formação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (que, posteriormente, daria origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação - Anfope). Os debates afirmavam a necessidade de um profissional com formação ampliada, ancorado no domínio e compreensão crítica da realidade de seu tempo e que superasse a dicotomia entre professores generalistas e especialistas, adotando o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação, tendo em vista o fortalecimento da graduação em nível superior pelos cursos de Pedagogia para a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1o grau (FREITAS, 2002; SAVIANI, 2009).

Ainda que o grau de mobilização e organização dos educadores tenha dado um salto qualitativo, sobretudo em torno da disputa da nova Constituição Federal e da LDB, concorreu a isso a prioridade atribuída pelos governos dos então presidentes Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) de redução do analfabetismo, de expansão e permanência das matrículas no ensino fundamental, a fim de promover melhor fluxo escolar, pela constituição de parâmetros curriculares ditos mais flexíveis e na eficiência das verbas empregadas. Não sendo o objetivo do presente artigo em dissecar as medidas implementadas nesse período, entendemos que seja fundamental ressaltar que para atingir esses objetivos citados acima, a preparação da formação docente seria marco fundamental para tais objetivos, conforme ressalta Mello (2001, p. 154):

Toda e qualquer melhoria na formação desse fluxo de mais de um milhão e meio de professores vai representar um ensino melhor para dezenas de milhões de alunos durante os 25 que durarem a carreira de cada geração de professores.

Ou seja, trata-se de dizer que o ideário postula a atribuição ao professor como um protagonista do que seriam os novos tempos para a educação, mas ao mesmo tempo em que a mesma autora entende que “Seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades «nobres» a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão.” (IDEM, IBIDEM, p. 154), o que compreende que já não caberia à universidade pública “nobre” formar os professores para a educação básica. Contudo, se não caberia esse papel à

universidade pública<sup>4</sup>, tampouco cabia espaço para as Escolas Normais, formadoras em nível médio. A LDB promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/1996) previa que o exercício do magistério na educação básica teria a graduação em licenciatura como requisito de formação, embora se admitisse como formação mínima a modalidade normal (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o vigente Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem na sua meta 15, a obtenção do título de graduação como critério determinante para o exercício do magistério em qualquer nível de ensino.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Como se pode constatar na citação acima, caso a Meta 15 seja concretizada, seguramente causará profundas consequências para as egressas das Escolas Normais, que terão a inserção na prática docente ainda mais dificultada. As redes municipais definitivamente deixarão de receber as jovens professoras formadas pelas Escolas Normais, soterrando de vez o papel desta modalidade de ensino, o que certamente ressoará o questionamento a respeito da validade das Escolas Normais no século XXI. Desse modo, como poderemos explicar, apesar da crise crônica, a manutenção da Escola Normal ainda nos dias de hoje?

### **Aspectos metodológicos da pesquisa empírica**

Na presente seção, trataremos de reconstituir os passos dados em virtude da realização da pesquisa empírica na Escola Normal vinculada à SEEDUC-RJ. A instituição conta com aproximadamente 100 professores e 1.300 estudantes, que estão distribuídos no curso de formação de professores e na Educação de Jovens e Adultos, que ocorre no turno noturno. A grade horária do curso de formação de professores é composta por 25 disciplinas de formação teórica e oito que ser

---

<sup>4</sup> Ocorreu intenso debate em torno no final dos anos 1990 e início da década seguinte por conta da intenção do governo federal e de parte do Conselho Nacional de Educação de retirar a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental dos cursos de Pedagogia. Essa medida tinha como objetivo formar cursos normais superiores, o que cindiria a formação de professores entre aqueles que lecionariam (formados por esses cursos) e em profissionais de Pedagogia especialistas/gestores educacionais (que permaneceriam sob responsabilidade das faculdades de educação). Depois de duríssimos embates, o decreto presidencial que tinha estabelecido tal medida (3.276/1999) foi revertido dois anos depois e essa ideia perdeu força nos anos seguintes.

categorizadas como de caráter prático totalizando 5.200 horas. A despeito de toda (justa) crítica que pode ser feita à gestão que a SEEDUC-RJ tem implementado nas últimas duas décadas e de todos os obstáculos materiais decorrentes da austeridade fiscal imposta pelo governo estadual desde 2017, julgamos que não parece haver neste currículo uma proposta reducionista, típico da crítica que se faz à formação de algumas escolas técnicas, que oferece apenas um ensino instrumental, em que se valoriza apenas as “habilidades e competências”, mas um esforço de articulação entre teoria e prática, a fim de possibilitar ao menos uma compreensão mais ampliada das relações sociais vigentes e da própria educação como prática social. Nos anos de 2020 e 2021, não ocorreram aulas presenciais na escola, o que decerto abriu um distanciamento nas relações pedagógicas já construídas e obrigou, inclusive, que a realização da pesquisa também não fosse realizada presencialmente.

A pertinência da pesquisa se justifica pela vivência de um dos autores enquanto professor de uma Escola Normal da SEEDUC-RJ. Ao longo de 11 anos de trabalho, este pode notar que o desejo das estudantes da referida instituição em se tornarem professoras não era homogêneo, tampouco hegemônico. Pelo contrário, há uma demanda que advém das próprias alunas de fazer refletir nas aulas lecionadas conteúdos cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que não são parte da grade curricular original da modalidade normal. Existe também um desinteresse e uma falta de curiosidade em parte considerável do corpo discente a respeito do trabalho docente, no qual elas, em tese, seriam parte após três anos de estudo com uma carga de tempo integral.

Essa percepção conduziu a uma investigação a respeito do destino profissional daquelas jovens professoras egressas. Para tanto, como já informado, em virtude da atividade de ensino ter sido realizada por meios remotos, a própria pesquisa teve que se adaptar a esse mecanismo, em que foi utilizado um formulário digital construído no Google Formulários e que foi compartilhado através das redes sociais (Facebook e Instagram). O formulário foi respondido na primeira quinzena de setembro de 2021 por 133 pessoas e o único filtro utilizado foi que a pessoa tenha sido formada na escola, independentemente da idade e do ano de formatura. Desse modo, foi possível um quantitativo relevante para nos apontar a localização laboral dessas egressas.

No formulário constava: perguntas de identificação pessoal; trajetória formativa; questões subjetivas a respeito da vontade de se tornar professora; destino profissional após formadas; além de um termo de consentimento em participar da pesquisa. A partir das respostas que obtivemos no formulário, elaboramos a entrevista e selecionamos cinco egressas que atendessem os seguintes critérios: ingressou no Júlia, mas não desejava ser professora; procurou emprego como professora, mas não conseguiu; conseguiu emprego como professora e se sentia preparada para exercer a profissão; trabalha por conta própria; ingressou no ensino superior em outra carreira que não fosse vinculada à educação. Havíamos decidido por um sexto critério: egressas que haviam conseguido emprego como professora, mas não se sentiam preparadas. No entanto, não conseguimos contato com ninguém que assinalou essa opção. As questões levantadas nas entrevistas foram um desdobramento das perguntas do formulário com a vantagem de escutar com as palavras delas próprias sua trajetória profissional depois de formadas.

Vale reforçar que o objetivo da pesquisa não era fazer um trabalho estatístico que definisse com precisão o percentual de egressas que lograram exercer a profissão de professora apenas com o diploma da Escola Normal ou aquelas que tiveram um outro destino qualquer. Trata-se, portanto, de uma análise não probabilística, que inicialmente colheu dados quantitativos e que foi desdobrada numa pesquisa qualitativa que procurou discutir com mais propriedade se a Escola Normal estaria possibilitando a sua função social historicamente construída de inserir as jovens professoras no exercício da profissão docente.

## Resultados e discussão

Como resultados, primeiramente identificamos o público participante da pesquisa. Mais de 90% se identificam como sexo feminino, 87% têm entre 18 e 24 anos e quase 80% se formaram há no máximo cinco anos. Decerto, esse quantitativo é reflexo tanto da evidente predominância feminina nos cursos para formação de docentes, sobretudo nas Escolas Normais e nos cursos de graduação em Pedagogia. Com relação às demais informações pessoais, possivelmente se dá pela proximidade mais recente com essas estudantes, motivando que participassem em maior quantidade do que pessoas que estão há mais tempo afastadas da escola ou que não tiveram aula com um dos autores do texto. Trata-se, portanto, de um estudo de caso

com recorte de faixa etária que tem sido denominado na literatura acadêmica como geração Z<sup>5</sup>, isto é, a pesquisa empírica se apoia predominantemente entre jovens que se formaram recentemente e refletem a atualidade da força de trabalho jovem, oriunda da modalidade normal.

Seguindo adiante, foi possível identificar um quantitativo expressivo (57%) de egressas que ingressaram na escola sem a perspectiva de se tornarem professoras. Desse modo, uma das opções mais citadas decorreu da tradição e prestígio que a escola carrega em sua história, ainda que não necessariamente a escolha dessa formação técnica esteja circunscrita a um projeto profissional, conforme dito em dois exemplos.

Bom, o [nome do colégio - XXX] na verdade, assim meio que caí de paraquedas. Eu estava buscando alguma formação, algo que fosse acrescentar na minha vida, e o que eu estava podendo no momento era o Júlia. Vi como oportunidade. A princípio ainda não sabia o que eu queria exercer de profissão e acabou que eu entrei no [XXXX]. (C.M.)

A princípio quando eu entrei a minha visão não era ser professora, eu fui mais por conta de uma aluna sua, a Sandra. Eu estudava com ela no Fundamental e a nossa diretora ela gostava muito das nossas notas e ela indicou o XXX. Ela disse que era bem a nossa cara, em relação ao nosso esforço, aquelas coisas todas. (D.B.)

A respeito da procura de emprego depois de formadas, 88,7% responderam que procuraram e, dentre essas, 51,3% que procuraram emprego como professoras e conseguiram, sendo que 65% lograram êxito em até seis meses. Na amostra dessa pesquisa, aquelas pessoas que não procuraram se inserir no mundo do trabalho tiveram como razão predominante o ingresso no ensino superior, uma família que desse uma retaguarda financeira ou a percepção de que a remuneração não compensaria o esforço de conciliar com um curso de graduação, tal como declara A.C. (20 anos), que mesmo tendo a oportunidade de um emprego na carreira docente, preferiu não trabalhar e ficar com a bolsa que conquistara na universidade: “Então, apesar de ter a oportunidade de emprego depois de formada, eu achava que não valia a pena o valor, porque era a mesma coisa que eu ganhasse na bolsa”.

A obtenção do emprego como professora da educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental ocorreu quase por unanimidade em escolas privadas (91%), onde frequentemente os direitos dos profissionais são “flexibilizados” e a instabilidade

---

<sup>5</sup> Resumidamente, trata-se de uma noção que serve para caracterizar a geração de pessoas crescidas já no advento da internet como meio de difusão de comunicação em massa e em relações laborais de maior instabilidade, entre outros elementos.

no emprego é a regra, não a exceção. Nos depoimentos das entrevistadas, até mesmo os direitos mais elementares, como o pagamento do piso salarial da categoria ou a assinatura da carteira de trabalho não estavam garantidos, sendo que a queixa com relação à remuneração esteve em conformidade involuntária entre todas as entrevistas, conforme dois exemplos que destacamos abaixo:

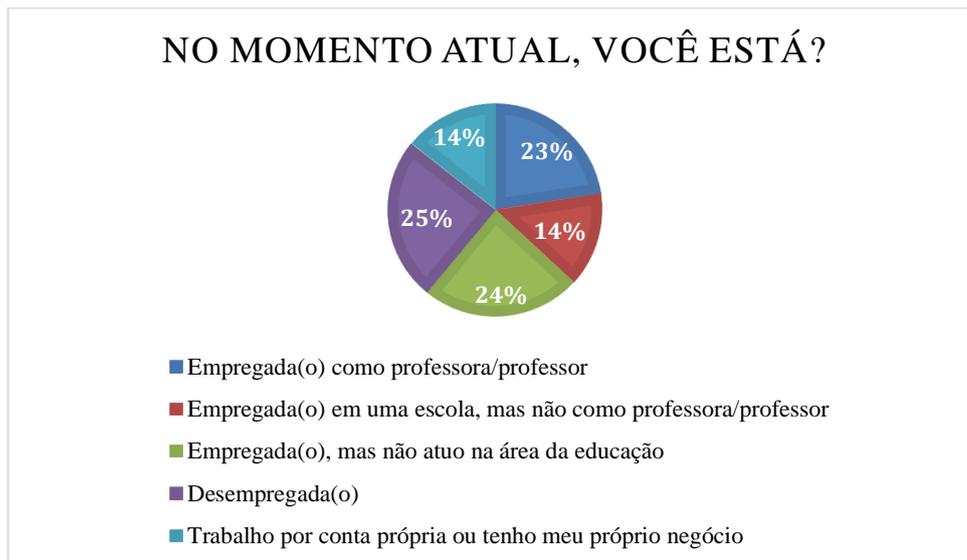
Aí eu fui chamada onde eu fiz estágio e aí eu aceitei, aí eu trabalhei na educação infantil mesmo. Eu trabalhei com maternal na verdade, com maternal II, aí eu trabalhei seis meses nessa escola, depois eu saí, não queria ficar mais lá por conta do salário mesmo, a diretora não queria pagar o piso de professor pra mim por eu ser nova. (D.B.)

Pergunta: Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou durante o exercício da profissão docente?

Com certeza foi com a remuneração [...] eu fiz o concurso de professor adjunto [da rede municipal] que é um dos poucos concursos que a gente com curso normal pode fazer porque a maioria pede ensino superior. [...] [em função da] prova de títulos ninguém que tenha o ensino normal vai conseguir passar porque assim, ensino superior para cima. Então, a perspectiva de uma pessoa formada em ensino normal de ir para um concurso é baixíssima. Então, a maioria vai mesmo para as escolas particulares que escola particular que é aquela coisa, você vira cachorro porque vão te botar para fazer tudo (A.C.)

Conforme dito anteriormente, a partir da experiência de vivenciar o cotidiano escolar, existe um desejo facilmente identificável de parte considerável do corpo docente em conquistar uma vaga no ensino superior, o que foi constatado pelo instrumento de pesquisa aplicado. Aproximadamente 73% das egressas com as quais tivemos contato em nossa pesquisa, estavam cursando ou já tinham concluído o ensino superior, e mais da metade (61%), declarou cursar ou já ter cursado alguma graduação em Licenciatura.

Para finalizar essa seção, o centro da investigação foi identificar onde se encontram as jovens professoras e professores no mundo do trabalho, de modo que fosse possível alguma análise mais sistematizada a respeito da função social da Escola Normal atualmente. Segundo exposto no gráfico abaixo, um contingente considerável das egressas, embora já tenham trabalhado em algum momento como professora e até obtido o emprego com relativa rapidez, em 2021, não estavam mais exercendo essa ocupação laboral, mesmo em se tratando de um público ainda considerado jovem em termos geracionais.

**Gráfico 1 – Situação laboral no momento da pesquisa**

**Fonte:** AUTOR 1, pesquisa empírica

A porcentagem de 23% de egressas(os) empregadas(os) como docentes nos parece modesta para uma escola, em tese, voltada para inserção imediata no mundo do trabalho. Não temos aqui um parâmetro de comparação com escolas técnicas de nível médio e tampouco acreditamos ser correto estabelecer esse tipo de comparação em termos metodológicos, porque existem variáveis econômicas que podem fazer um setor abrir ou fechar vagas de trabalho de acordo com a conjuntura. O que queremos apontar é que, em termos objetivos, são menos de  $\frac{1}{4}$  das (os) jovens que ali se formam ao longo de três anos em um ensino de tempo integral, com uma grade curricular voltada para o exercício do trabalho docente.

Ressaltamos também que 14% de egressas trabalham em escolas, mas não na condição de professoras, mas em outras funções para a qual não foram preparadas (os), ocupando postos de trabalhos menos valorizados e de menor remuneração, como por exemplo, as chamadas “professoras auxiliares”, na secretaria escolar ou até mesmo como eternas estagiárias. Também chama a atenção o quantitativo de desempregados exposto no gráfico acima (25%) e que tem índice semelhantes à média do índice nacional de jovens entre 18 e 24 anos que estão nesta condição na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2012-2020 (esta sim, uma pesquisa com valor estatístico), em que consta que o Brasil tem cerca de 29,8% de jovens desempregados nesta faixa etária (IBGE, 2021).

Entre os que trabalham por conta própria, encontramos na entrevista da professora D.B. um depoimento peculiar. Depois de relatada uma experiência de aguda exploração e responsabilização em uma escola privada na qual foi estagiária e depois professora, ela decidiu se demitir a montar uma espécie de escola (informal) em sua própria casa, onde dá aula de reforço.

Por isso que hoje em dia eu trabalho por conta própria e eu acho isso uma maravilha porque eu tenho 20 alunos e eu tenho praticamente uma classe. Eu tenho 4 turmas, como eu consigo dividir. Eu tenho 20 crianças que literalmente, é 20 cabeças diferentes, e lidar com eles todos os dias, eu fico assim, eu acho que uma hora eu vou enlouquecer, mas eu aprendo mais com eles. (D.B.)

Por último, um elemento que vale a pena ser destacado, que se fez presente tanto no formulário quanto nas entrevistas, foi o orgulho das (os) formadas (os) de terem concluído o curso de formação de professores na escola pesquisada. O sentimento de pertencimento a esta instituição é real e pulsa no dia a dia da instituição. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas durante os três anos e um índice que consideramos baixo de egressas (os) que tem exercido o trabalho docente, 92,5% consideram que foi um acerto ter se formado no CEJK, independente de não terem seguido a carreira docente, conforme os depoimentos abaixo:

Muito, mudou muito a minha vida, no âmbito social, no âmbito pessoal, vivi experiências que eu nunca tinha passado, saí da minha zona de conforto totalmente. Eu vim de colégio particular, onde era diferente, tinha outra comodidade e no [nome da escola] eu vi o que era a vida. Pegar ônibus, ficar estudando até tarde, bem puxado o integral, mas acho que eu fiz com êxito a minha trajetória, me identifiquei bastante e, assim, eu agradeço muito por todas as experiências que eu tive lá, pelos professores (J.V.).

O [nome da escola] me ajudou a ter certeza do que quero para minha vida, em amplos aspectos. Graças a ele tenho o posicionamento político de hoje e objetivos de crescer academicamente. Estudar no XXX foi, e sempre será, uma das melhores escolhas que já fiz. Guardo ótimas lembranças da época como aluno. Quem sabe um dia eu retorno, mas como professor. (W.N.)

### **A função social da Escola Normal no contexto do tempo presente**

A presente seção é aquela que tem por objetivo analisar qual a função social que a Escola Normal ainda cumpriria hoje em dia, no que diz respeito ao campo de investigação de trabalho e educação, ou ainda, num grau mais concreto da realidade, a partir do conteúdo e forma do mundo do trabalho contemporâneo e a

formação de professores em nível médio, qual seria a relevância social da Escola Normal no tempo histórico de terceira década do século XXI?

Assim como iniciamos o texto, insistimos que a escola e a educação, nos marcos do modo de produção capitalista, adquiriram a forma mercadoria, portadora de poderes mágicos, supostamente capazes de transformar a realidade social na qual nos encontramos. Contudo, Marx deixou como legado o entendimento de que toda mercadoria esconde por trás de si relações sociais determinadas pelo momento histórico em que vivemos. O caráter misterioso da mercadoria não se manifesta antes desta se realizar enquanto tal, isto é, o seu valor de uso se pauta na satisfação das necessidades humanas e no trabalho empregado para transformar a natureza. Isso significa que a educação se transforma em mercadoria quando ultrapassa os limites do valor de uso.

Quando é valor de uso, nela não há nada de misterioso, quer eu a considere do ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas por meio de suas propriedades, quer do ponto de vista de que ela só recebe essas propriedades como produto do trabalho humano [...] a forma da madeira é alterada quando dela se faz uma mesa. No entanto, a mesa continua sendo madeira, uma coisa sensível e banal. Mas tão logo aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível. Ela não se contenta em manter os pés no chão, mas põe-se de cabeça para baixo em relação a todas as outras mercadorias, e em sua cabeça de madeira nascem minhocas que nos assombram muito mais do que se ela começasse a dançar por vontade própria (MARX, 2017, p.146)

O caráter fantasmagórico é derivado justamente das relações sociais, que no modo de produção capitalista, apoia-se na propriedade privada dos meios de produção e existência da vida humana, por meio da expropriação das classes não-proprietárias. A partir daí, a mercadoria se apresenta com um caráter fetichista diante dos olhos humanos imediatos. Particularizando a educação, área temática do texto, a sua transformação em mercadoria confirma uma tendência histórica do capital em assumir e penetrar as mais diversas manifestações da vida, impondo sua lógica, sua forma e remodelando as relações humanas. A capacidade de trabalho e, portanto, de transformação da natureza para satisfação e reprodução da vida, é transfigurada pela escola, que recebe a incumbência de forjar e modelar uma força de trabalho apta a se vender naquilo que se convencionou chamar de “mercado de trabalho” ou ingressar as fileiras do exército industrial de reserva, a fim de tentar angariar os meios de

subsistência. A condição em que ocorrerá a formação da força de trabalho e sua posterior venda, depende de inúmeros fatores, entre eles, da luta de classes.

Com o objetivo de situar historicamente no tempo presente as relações que permeiam as dimensões entre trabalho e educação, salta aos olhos expressões cunhadas pela classe dominante com a pretensão de serem assimiladas naturalmente, tais como “qualidade total”, “competências”, “empregabilidade”, “proatividade”, “otimização”, “produtividade” etc. Entendemos que se trata de expressões que compõem o léxico da classe dominante com vistas a intensificar o grau de exploração sobre a classe trabalhadora, incorporando novas formas de extração de trabalho excedente, tais como a terceirização, a informalidade, a pejotização, o trabalho intermitente/“uberizado”, dentre outras. Sem a pretensão de nos estendermos em demasia, podemos concluir que essas formas sob o corolário da flexibilidade, no caso da versão da classe dominante, apresentado como um componente inevitável e até positivo, “caso os indivíduos saibam se adaptar”, poderia dizer qualquer preposto da burguesia especialista em relações de trabalho.

Expusemos esse breve preâmbulo em maior grau de abstração para situar que, nesse contexto de reestruturação produtiva do mundo do trabalho e de um novo padrão de acumulação (flexível/toyotismo), é um desafio localizar e compreender a função da Escola Normal hoje. Uma análise desprovida de mediações poderia categoricamente taxar a obsolescência da Escola Normal e que seria uma questão de tempo a sua extinção. De fato, a julgar pelo desenrolar das últimas décadas do ponto de vista das normas legais somado à expansão do mercado educacional na Educação Superior, sobretudo na formação de professores em ensino a distância nas instituições privadas, que oferecem mensalidades por pouco mais de R\$ 100, essa pode ser uma tendência bem factível. No entanto, apesar da perda de espaço e prestígio, a Escola Normal ainda se mantém e cremos que pelo menos ainda cumpre uma função social, que de alguma forma é funcional na engrenagem das relações sociais de produção.

Após realizar a pesquisa empírica com as egressas de uma Escola Normal, constatamos que apenas 23% com as quais tivemos contato estão exercendo o magistério, o que poderia sugerir meramente o fracasso em termos de formação da força de trabalho apta a assumir ocupações no mercado de trabalho. Nossa conclusão vai de encontro a esse raciocínio, ao dialogarmos com a obra de Gaudêncio Frigotto,

*A produtividade da escola improdutiva* (1989). Nesta obra em questão, o autor se debruça em analisar a reforma da educação básica imposta pela Lei nº 5.692/1971, já citada anteriormente no presente texto, para concluir que a produtividade da escola compulsoriamente profissionalizante residiu justamente na sua improdutividade e que esta foi convergente com os interesses do capital.

Resumidamente, Frigotto evidencia que a educação escolar, embora não tenha sido capaz nem de prover uma formação politécnica para a maioria da juventude brasileira e nem como centro de treinamento das empresas, possibilitou que o fundo público destinado às escolas cumprisse função parasitária para salvaguardar a circulação e realização da mais-valia. Desse modo, o prolongamento da formação desqualificada não apenas cumpria papel na função de valorização do valor por meio do provimento de recursos que assegurassem maior tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também exercia papel regulador nos mecanismos de controle da oferta e demanda da força de trabalho disponível no mercado. Ou seja, mesmo que a escola não tenha sido imprescindível para formar efetivamente a força de trabalho para o trabalho produtivo, a escola servia “[...] não apenas como *locus* de reprodução da ideologia burguesa, mas também como *locus* de um tipo de consumo que, embora improdutivo, é necessário para o ciclo de realização de mais-valia” (FRIGOTTO, 2001, p. 160).

Sem a pretensão de transpor mecanicamente o contexto analisado por Frigotto ao da Escola Normal na década de 2020, defendemos que suas formulações jogam luz sobre a investigação realizada nesse estudo de caso. A aparente improdutividade da Escola Normal, no que se refere a transformar estudantes em docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, na verdade esconde a funcionalidade que esta modalidade ainda cumpre ao sistema. As egressas que estão deslocadas de exercer algum trabalho docente, bem como a baixa remuneração salarial e o brutal grau de exploração que sofrem aquelas no exercício profissional docente, apontam que a provável improdutividade da Escola Normal seja útil para atender a periferia do sistema educacional.

Alguns indícios nos apontam que esse possa ser um caminho a ser trilhado para sustentar tal reflexão. Primeiramente foi possível constatar que uma parcela das egressas está trabalhando em pequenas escolas e creches localizadas nos bairros do subúrbio carioca, recebendo salários aquém da média, muitas atuando como

professoras auxiliares. Desse modo, trata-se da mercadoria força de trabalho com remuneração ainda mais baixa e que ocupa os piores postos de trabalho.

Apesar dos pesares, há uma expectativa de melhoria de vida, não apenas por parte das estudantes, mas também em seus responsáveis, considerando que são em quase sua totalidade, filhas e filhos da classe trabalhadora pertencentes a seus extratos mais pauperizados pelo sistema econômico-social. A profissão de professora, apesar de muito degradada em condições materiais e subjetivas, ainda carrega principalmente nas classes populares, um *status* de respeito e admiração. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio acaba sendo uma saída real, que muitas vezes ameniza a dificuldade ou a negativa de ingresso no ensino superior e ao mesmo tempo certifica aquela jovem a atuar no mundo do trabalho.

Contudo, as possibilidades de atuação docente somente através do diploma da modalidade normal se tornam cada vez mais exíguas. Os concursos para docentes nas redes municipais não são um desafio simples para aquelas que possuem apenas o certificado das Escolas Normais, tanto em virtude da complexidade de conhecimentos exigidos nas provas quanto em relação a titulação acadêmica e tempo de experiência, o que atinge severamente suas possibilidades de aspiração profissional. Tomemos como exemplo a declaração da participante A.C., ao mencionar o concurso para professor adjunto, promovida pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro em 2019, que abriu 1.652 vagas para preenchimento imediato, com mais de 38 mil pessoas inscritas, em que se requisitava apenas o nível médio na modalidade normal de formação de professor. No entanto, tendo em vista as taxas de desemprego alarmantes, um contingente significativo de professoras graduadas em Pedagogia participou da concorrência do cargo que remunera com salário bruto inicial de R\$ 3.061, quase a metade da remuneração para o cargo de professor graduado com Licenciatura na mesma rede de ensino, que é de R\$ 5.881.

Diante das dificuldades levantadas, possivelmente resta às egressas da Escola Normal optar por dois (ou mais) caminhos profissionais: trabalhar em escolas privadas de pequeno porte que atendem a população do bairro onde estão localizadas ou desistir da educação e buscar um emprego em outra área qualquer, geralmente no setor de serviços. É muito comum tomar ciência de egressas que estão trabalhando no comércio, em casas de festas, em colônias de férias, clubes etc.

---

Baseado nos preceitos desenvolvidos por Frigotto, o autor, sobre o fracasso da profissionalização compulsória impulsionada pelo regime militar, conclui que “A não articulação da profissionalização com a realidade é a forma de articulação, isto é, a profissionalização, no interior da sociedade brasileira, funcionou exatamente porque não se efetivou” (FRIGOTTO, 2001, p. 173). No caso da Escola Normal, concluímos que a improdutividade em manter uma escola de formação de professores de nível médio ainda guarda alguma funcionalidade concreta para a regulação da oferta disponível da força de trabalho na educação básica, ainda que em um futuro a médio ou longo prazo, talvez essa formação possa não mais se justificar, mesmo na periferia do sistema educacional e colocam as escolas de formação de professores de nível médio em xeque.

### **Considerações finais**

Pesquisar as escolas de formação de professores de nível médio foi um enorme desafio, porque na mesma medida que se encontram cada vez mais questionadas e espremidas pela legislação, a produção teórica entorno destas instituições não é tão vasta. As dificuldades começaram aí. Então, encaramos o presente artigo como uma contribuição para que a comunidade acadêmica, bem como os próprios docentes e estudantes que são parte das escolas normais, possam refletir e compreender o que é e qual a função social desta modalidade de ensino hoje.

Além disso, sabemos das limitações da nossa investigação, porque fizemos conscientemente um recorte entorno de apenas uma das escolas normais vinculadas a SEEDUC-RJ. Ainda não sabemos, mas existe a possibilidade que as demais instituições possuem uma realidade diferente, principalmente no que se refere a porcentagem das egressas que se tornam de fato professoras após a conclusão dos estudos de nível médio. Então, nosso estudo inicial abre as portas para investigações futuras com o intuito de perseguirmos as contradições, a complexidade e a totalidade que envolve a modalidade normal.

Apesar das limitações colocadas acima, podemos apontar algumas conclusões. A Escola Normal ao longo de sua história iniciada ainda no século XIX, teve como uma de suas principais características a intermitência de seu projeto. Sucessivos governos centrais não tomaram para si a responsabilidade de desenvolvê-las e financiá-las, deixando a cargo primeiramente das províncias e depois dos

estados esta tarefa. Uma segunda conclusão que chegamos com segurança é a precariedade histórica da condição dos professores. Os pífios salários da categoria foram uma das motivações para o esvaziamento das escolas normais, o que acarretou no fechamento das mesmas em diversos momentos.

Analisando a legislação vigente, principalmente a LDB 9394/96 e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), não temos dúvida que a Escola Normal se encontra numa encruzilhada. A superestrutura legislativa, mesmo como sua relativa independência em relação a realidade concreta, está refletindo aquilo que já está acontecendo no chão das escolas. Menos de ¼ das egressas que ali se formam se tornam professoras apenas com o diploma da Escola Normal. Portanto, neste caso estrutura e superestrutura estão alinhadas e mergulhadas na crise crônica desta modalidade de ensino.

Entretanto, é preciso reconhecer que esta crise se arrasta há décadas e que não tem data para acabar. A manutenção da Escola Normal provavelmente é explicada pela sua funcionalidade na engrenagem capitalista da educação. O arsenal teórico no qual nos debruçamos, como também a pesquisa empírica que realizamos entre as egressas, indicam-nos que a Escola Normal está localizada na periferia do sistema, cumprindo a função de formar uma força de trabalho precarizada, que será destinada em grande parte para escolas privadas que atendem uma população de bairro ou até mesmo deslocada de função dentro destas mesmas escolas para assumir tarefas de menor remuneração.

A partir das mediações que fizemos, pensamos que as elaborações de Gaudêncio Frigotto a respeito da “escola improdutiva” se referindo as escolas técnicas impulsionadas pela ditadura militar, vão ao encontro da natureza e da função que a Escola Normal desempenha hoje. A própria incapacidade dos governos atuais em promover uma expansão qualitativa do ensino superior, sobretudo sua interiorização, dificulta que a Meta 15 do PNE seja concretizada. Ou seja, os governos ainda não possuem uma política que consiga superar definitivamente a modalidade normal, justamente pela posição ao mesmo tempo periférica e funcional que ela ocupa. Neste sentido, a manutenção da Escola Normal está explicada e justificada, mesmo que sob fortes questionamentos e imersa em uma crise crônica.

---

**Referências**

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 União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua** – séries históricas. 2020. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/>. Acesso em: 10 abr., 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, n. 25, p. 147-174, 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a06.htm>. Acesso em: 04 fev. 2022.

RUMMERT, Sônia Maria; ALGEBAILÉ, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.54, p.717-738, jul-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos 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: 04 fev. 2022.

**Recebimento: 04/02/2022**

**Aprovação: 23/06/2022**



### Q.Code

#### Editores-Responsáveis

[Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto](#), Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

[Dr. Sebastien Pesce](#), Universidade de Orléans, França