

## 2 Um Instituto de Educação em Nova Friburgo

“A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo,  
mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo.”  
Ecléa Bosí<sup>10</sup>

Este capítulo tem a intenção de apresentar o contexto histórico e político de criação do Instituto de Educação de Nova Friburgo. Para isso, retomo a trajetória de institucionalização das escolas normais no Brasil, focando especialmente nos sentidos atribuídos a esse *lócus* de formação, bem como aos marcos legais e às disputas que o cercam.

Nesse contexto, a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal é focalizada, buscando descortinar a proposta que o distingue das escolas normais de então. Ela será importante para a compreensão da concepção que norteia a criação do IENF – Instituto de Educação de Nova Friburgo.

Além disso, informações relacionadas ao contexto político da década de 80 são trazidas como elementos de enquadre da investigação proposta, especialmente no que tange às políticas voltadas à formação de professores/as no Estado durante o governo Leonel Brizola (1983-1987), sob influência direta do Prof. Darcy Ribeiro.

### 2.1 Do mestre ao professor: as escolas normais

A criação das escolas normais está, aliada a outros elementos importantes, na gênese da profissionalização da docência. Nóvoa (1991, p.124), ao tratar do tema, afirma que a institucionalização de procedimentos de formação visando tanto a expansão de instrumentos e de técnicas pedagógicas, quanto a garantia de que normas e valores próprios à profissão docente seriam reproduzidos, levaram ao estabelecimento de uma formação “*específica, especializada e longa*”. A partir daí, os velhos mestres<sup>11</sup> seriam, aos poucos, substituídos pelos professores

---

<sup>10</sup> Bosí, 2003, p.53.

<sup>11</sup> Mendonça e Cardoso (2007), em estudo acerca da fragmentação que marca a profissão docente desde sua gênese, indicam que, durante as Reformas Pombalinas, especificamente nos contextos português e brasileiro, havia uma clara diferenciação entre o *mestre*, responsável pelo ler, escrever e contar (ensino das primeiras letras ou instrução *elementar*), e o *professor*, responsável pelo ensino das demais matérias, que viriam depois a se constituir como *ensino secundário*.

primários, profissionais formados e, esperava-se, preparados para o exercício da atividade docente. Portadores de um corpo de saberes e normas, os conhecimentos pedagógicos transmitidos pela Escola Normal provocariam, segundo o autor, uma *mudança sociológica* no estatuto profissional docente, garantindo o sucesso dessa instituição.

Compreendendo a cultura como a memória geradora/regeneradora da sociedade, e a educação como responsável pela transmissão cultural, a produção do modelo escolar, concebido no contexto de constituição dos Estados modernos se faz, num primeiro momento, com a dominação da escola pela Igreja e, posteriormente, a partir de meados do século XVIII, com sua submissão ao controle estatal. No bojo de uma discussão acerca da responsabilidade sobre a educação das novas gerações num contexto de mudanças sociais e econômicas, a profissionalização docente teria sua gênese antes da estatização da escola, mas veria nesse processo um dos momentos fortes de sua constituição.

De acordo com Saviani (2008, p.7),

Se as escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com a sua disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população dos diversos países, surge a necessidade de se assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí, a iniciativa de se criar instituições escolares especificamente voltadas para a formação de professores.

Atrelada às primeiras iniciativas de organização estatal de um sistema de instrução primária, é criada no Brasil, em 1835, a primeira Escola Normal em Niterói, então capital da Província, com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. No contexto das transformações antes referidas, e em consonância com o movimento que vinha ocorrendo também nos países europeus, inclusive em Portugal, a Escola Normal, pública, responde à necessidade imposta pelo Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, que colocava o ensino elementar a cargo das províncias (SAVIANI, *op. cit.*).

Na passagem do *método individual*, utilizado pelos mestres que lecionavam em suas casas, para o *método de ensino mútuo* ou *lancasteriano*<sup>12</sup>, que previa a

---

<sup>12</sup> A grosso modo, o método consistia na atuação de um único professor que orientava monitores, principais agentes do processo e escolhidos entre os melhores alunos. O sistema, complexo, envolvia uma série de instrumentos (apitos, cartões, sinos...) que garantia o controle por parte do professor (RODRIGUES, 2014, pp.51-52).

instrução do maior número de alunos sem a necessidade de muitos profissionais, a preparação de pessoas habilitadas para o ofício era necessidade premente. E essa ideia chegava ao Brasil nos primeiros anos após a independência política do país, como “*elemento fundamental para a formação da nacionalidade e da unidade*”, constante do projeto político para o Município da Corte, de acordo com Rodrigues (2014, p.52).

A institucionalização e conseqüente legitimação de tais espaços de formação, contudo, não se deu de forma tranquila e linear. Ao contrário, o papel das escolas normais na formação de professores/as no Brasil foi sempre tema de debates e controvérsias e suas trajetórias, marcadas por incertezas (TANURI, 2000). Durante o Período Imperial, a criação e extinção de escolas normais no país era comum; a instituição só tomou corpo, de fato, a partir de 1870. De acordo com Tanuri (*op. cit.*, p.65), “*pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos*”.

A necessidade de formação específica para a docência entraria de vez na agenda política nacional já no fim do Império. Transformações de ordem política, ideológica e cultural provocam profunda interferência no setor educacional, que passa a ter um papel antes não vislumbrado no país. O enfraquecimento da monarquia e o avanço das ideias liberais, o fortalecimento do movimento abolicionista e a defesa da substituição da mão de obra escrava, o conseqüente incentivo à vinda de imigrantes e a necessidade de estabelecimento de novas técnicas, bem como novas relações de trabalho, aliados à crescente urbanização, colocaram a demanda por instrução na ordem do dia. Para Tanuri (2000, p.66),

a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser” generalizava-se entre os homens de diferentes partidos e posições ideológicas e a difusão do ensino ou das “luzes”, como se dizia frequentemente nesse período, era encarada como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

Assumindo, como Mendonça e Ó (2007a), que o desenvolvimento da escola de massas seguiu trajetórias semelhantes nos diferentes países, já que ela surge na Europa ligada à construção dos Estados-nação e à necessária adequação do indivíduo às relações estabelecidas por uma nova organização política, identifica-se também no Brasil uma preocupação crescente com a instrução, com o ajuste de

um modelo escolar e, ainda, com a preparação de professores para esse fim. Nesse momento, a carência de mão de obra docente faz com que as províncias se organizem e novas escolas normais sejam criadas. Se em 1867 havia quatro escolas normais em todo o Brasil, em 1883 esse número crescera para vinte.

Diversos projetos do final do século XIX tentaram validar a ideia de criação e manutenção das escolas normais por parte do Estado. Embora sem muito sucesso, tais projetos acenavam para a importância que essa instituição viria a ter na preparação de futuros/as professores/as para as escolas primárias da época, agora pensadas sobre novas bases<sup>13</sup>. Da mesma forma, o currículo dessas escolas foi sendo enriquecido e, ainda, as mesmas foram, aos poucos, se abrindo para a formação de mulheres<sup>14</sup>.

### 2.1.1

#### **Instituto de Educação: um novo projeto para uma nova escola**

A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, de 1890, acabou por fixar o padrão de organização e funcionamento das escolas normais, reelaborando seu currículo e criando a chamada escola-modelo. Funcionando anexa à Escola Normal, servia como espaço de prática – estágio – para os/as futuros/as professores/as, assumindo a preparação didático-pedagógica lugar central na formação. Tal reforma teria servido de referência a outras escolas do interior do Estado e a outros estados brasileiros. Contudo, a ênfase na aprendizagem dos conteúdos que seriam transmitidos na escola primária aparecia como centro do trabalho nas escolas normais, e o ímpeto por reformas continuaria a tomar força nas primeiras décadas do século XX (SAVIANI, 2009).

---

<sup>13</sup> A escola primária, então, passaria a ser pensada tendo como referência o *método simultâneo*, que previa a organização dos alunos em classes homogêneas, cada qual conduzida por um professor, e obedecendo a uma racionalização do tempo e disposição dos espaços, com recursos físicos e materiais didáticos adequados. Além disso, difundia-se o *ensino intuitivo* ou *lições de coisas*, preconizando que a aprendizagem dependia dos sentidos (observação) e por isso o manuseio de objetos tornava-se fundamental para esse processo. Esse modelo de escola daria origem, ainda no final do século XIX, aos Grupos Escolares, que se propagariam por todo o país, embora formas diversas de organização possam ser detectadas nas escolas primárias naquele momento (RODRIGUES, 2014; SOUZA, 2013).

<sup>14</sup> Atendendo inicialmente a um público masculino, a Escola Normal vai, aos poucos, se tornando espaço de formação principalmente para as mulheres. Motivos como a baixa remuneração e a possibilidade de conciliar a docência com as tarefas do lar teriam contribuído para isso. Na perspectiva de Tambara (1998), contudo, mais que feminização, a Escola Normal e a docência, especialmente nas classes iniciais, teriam passado por um processo de feminilização, na medida em que características tidas como femininas foram transferidas à concepção social de professora, ao invés de qualificações profissionais.

Uma progressiva industrialização marcou a virada do século, e trouxe a reboque maior demanda pela escolarização. Conseqüentemente, as discussões acerca da formação docente afloraram. Reformas estaduais tentavam organizar e dar corpo às escolas normais, tornando-as mais bem preparadas para a formação dos futuros mestres. Dentre tais marcos, destaque-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, através do Decreto 3.810, de 19/3/1932, cujo objetivo era torná-la uma escola de preparo profissional através, dentre outros procedimentos, da ampliação de seu tempo de duração e da preparação prática.

Como Diretor Geral do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal<sup>15</sup>, Anísio Teixeira trabalhou no intuito de viabilizar seu projeto educacional, coadunado às ideias preconizadas pelo movimento da Escola Nova<sup>16</sup> e centrado na preparação de professores/as que trabalhassem em prol de uma educação sintonizada às transformações vividas na época pela sociedade brasileira e adaptada às novas tendências pedagógicas, possibilitando a construção de um sistema educacional autônomo, público e integral de ensino (LOPES, s/d). No centro da reforma proposta pelo diretor, estava a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal.

Ocorrida no mesmo dia da publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*<sup>17</sup>, em 19 de março de 1932, a criação do Instituto – composto por uma *Escola Secundária*, nos moldes da Reforma Francisco Campos (decreto n. 19.890, de 1931), uma *Escola de Professores*, em nível superior, além de uma *Escola Primária* e *Jardim de Infância* que serviriam como escolas de aplicação, espaços para a observação e a formação prática dos/as professores/as<sup>18</sup> – pretendia

---

<sup>15</sup> Sobre a trajetória de Anísio Teixeira, conferir a *Biobibliografia de Anísio Teixeira*, disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425> e acessada em 17/02/2015.

<sup>16</sup> O termo Escola Nova designa um grupo heterogêneo de princípios pedagógicos que se originou na Europa e se disseminou no Brasil especialmente na primeira metade do século XX. Preconizando a educação como instrumento para uma reforma social, caracterizou-se como um movimento de renovação do ensino, propondo o indivíduo e seus interesses como centro do processo pedagógico e a atividade como princípio didático fundamental. Sua influência em nosso meio educacional foi marcante e vários estudos têm sido desenvolvidos a respeito do movimento e de seus representantes, sob diferentes pontos de vista. A esse respeito, conferir Saviani (1983a), Brandão (1992) e Cunha (1994), entre outros.

<sup>17</sup> Documento público, dirigido “*ao povo e ao governo*”, elaborado e assinado por educadores e intelectuais que propunham a renovação educacional através de diretrizes tanto pedagógicas quanto político-sociais. Dentre outras ideias, afirmavam a importância da educação para a reforma social e a necessária superação do modelo tradicional de escola, de cunho intelectualista e memorístico, e defendiam a escola única, pública, laica e gratuita. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* tornou-se um marco no movimento da Escola Nova.

<sup>18</sup> Sobre a organização do Instituto, conferir <http://www.iserj.edu.br/principal/historia/>, acessado em 17/02/2015.

torná-lo referência para a formação profissional dos/as professores/as da capital carioca. Na perspectiva de Lopes (s/d), sua criação tinha como intento mais do que o aperfeiçoamento das escolas normais; seu objetivo teria sido, de fato, possibilitar a construção de um modelo de formação de professores/as em nível superior, tendo a Escola de Professores como centro desse projeto, e fornecendo a estrutura de que necessitaria a UDF – Universidade do Distrito Federal, primeira universidade brasileira, que acabaria por se dedicar primordialmente à formação de professores/as (MENDONÇA, 2002).

Considerada a “*obra síntese da renovação educacional do Brasil*”<sup>19</sup>, o Instituto de Educação deveria, nas palavras do próprio Anísio, criar uma “*nova cultura profissional e científica do mestre*”<sup>20</sup>. Segundo, Lopes (s/d, p.5),

*A Escola de Professores seria então uma escola profissional em que se forjariam os futuros mestres, levando-os a aprender e praticar diretamente as matérias que iriam ensinar. O objetivo desta escola era (...) dar ao professor orientação científica no seu trabalho sem perder, no entanto, a visão de que o magistério é, antes uma arte prática do que uma ciência aplicada.* (grifos da autora)

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

Concebida como uma “*escola de ciência e arte*” (TEIXEIRA, s/r), 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 seu elemento central. Dessa forma, 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, através 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

---

<sup>19</sup> Conforme Venâncio Filho (LOPES, s/d, p.3).

<sup>20</sup> Conforme Anísio Teixeira (LOPES, s/d, p.4).

possibilidades para a construção de um modelo de formação docente em nível superior.

A ideia dos institutos se difundiu. A experiência fundadora desse tipo de instituição no país, contudo, parece manter elementos ímpares que marcaram a distinção entre Escola Normal e Instituto de Educação, afinados à concepção de educação defendida pelo movimento da Escola Nova no Brasil e, por consequência, às ideias expressas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932.

A primeira delas, já citada acima, a concepção do Instituto de Educação aponta para a formação do/a professor/a em nível superior. Embora algumas experiências nesse sentido tenham sido encontradas no país ainda no final da década de 1920, elas se voltavam para a formação de quadros para o ensino secundário e superior (MENDONÇA, 2002, p.19). A anexação da Escola de Professores à UDF, como Escola de Educação, tornava o Instituto o *locus* por excelência da formação docente em todos os níveis, e concretizava o ideal de um professor formado em espaço próprio, preocupado com o aspecto prático-pedagógico de sua trajetória para além dos conhecimentos específicos de sua especialidade, buscando um “*saber unificado*” (TEIXEIRA, s/r, p.245) e considerando a complexidade da atividade docente e a consequente multiplicidade de saberes necessários a sua execução. Conforme defendido no Manifesto de 32, a universidade deveria assumir papel central na formação dos/a professores/a, buscando sua unificação em nível superior.

Além disso, a concepção de uma formação preocupada com a prática docente parece ser outro desses pontos. O funcionamento de um complexo educacional, em que espaços especificamente voltados para a observação e as chamadas aulas práticas são criados, modifica a concepção antes atrelada às escolas normais de uma formação propedêutica, mais preocupada com os conteúdos serem ensinados do que com o ensino em si<sup>21</sup>. Na perspectiva de Anísio, mais que a reprodução de modos de ensinar, a construção desses modos, passíveis de serem reproduzidos, sim, mas elaborados de acordo com as necessidades encontradas, toma corpo nessa experiência, comprometida com uma

---

<sup>21</sup> A escola-modelo para o exercício prático da docência aparecera na reforma paulista das escolas normais na última década do século XIX. Contudo, a ênfase na apreensão dos conteúdos a serem transmitidos continuou a marcar a organização daquela instituição (SAVIANI, 2009).

nova educação. Nos termos do Manifesto de 32, educação essa instituída como uma “*reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida*”.

Olhar para a história e, em especial, para o ideário que marcam a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro – hoje ISERJ<sup>22</sup>, interessa de forma especial a esse estudo. De um lado, porque a estrutura pensada para o Instituto e o ideário que lhe deu forma parecem, de certamaneira e guardando as devidas distâncias, se conectar às propostas que, anos depois, já na década de 80, inspirariam alguns a pensar na criação do Instituto de Educação de Nova Friburgo. De outro, porque o IENF nasce sob a égide das propostas do Governo Brizola no Rio de Janeiro, momento em que o pensamento de Darcy Ribeiro, considerado o último representante da Escola Nova no Brasil (BOMENY, 2001), ditava os caminhos da educação no Estado. Vale buscar compreender as relações e as rupturas estabelecidas entre esses dois momentos históricos, distantes no tempo, mas afinados nas intenções e propostas.

### 2.1.2

#### **A formação de professores/as em nível médio entre o esvaziamento e o ideal democrático**

Com o advento do Estado Novo, em 1937, a UDF foi dissolvida (1939) e o curso de formação de professores/as secundários/as anexado à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada pelo Ministro Gustavo Capanema<sup>23</sup>. O Instituto de Educação, por sua vez, continuou formar os/as professores/as primários em curso secundário, na modalidade Normal (LOPES, 2008). Mesmo perdendo o *status* de curso superior e ora chamado Curso Normal, ora reconhecido como Curso de Formação de Professores Primários, como nos documentos oficiais, o Instituto continuou oferecendo o curso de dois anos para a formação docente, seguidos aos seis anos da Escola Secundária.

As reformas propostas na década de 40 descaracterizariam aquilo que inicialmente motivou a criação de um Instituto de Educação no Distrito Federal. Tanto o Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituiu a Lei Orgânica do

---

<sup>22</sup>Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

<sup>23</sup>A esse respeito, ver Mendonça (2002).



Ensino Secundário, quanto o Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ao estabelecer a Lei Orgânica do Ensino Normal, afetaram a identidade do Instituto, já que o curso oferecido não mais teria o caráter profissional instituído pela reforma de 1932, assumindo uma formação mais enciclopédica. A proposta para a fundação do Instituto de Educação é, dessa forma, desarticulada ao se retirar dela os dois elementos centrais que a tornavam inovadora e, em consonância com os ideais de Anísio Teixeira, a articulavam ao ideário da Escola Nova.

Além disso, Lopes (2009) indica que a quantidade cada vez maior de disciplinas a serem cursadas pelas alunas levaram à pulverização e superficialidade do curso. Dessa forma, o Instituto de Educação continuava a se diferenciar das demais escolas normais por constituir-se num complexo educativo, mas voltava 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. Ao integrar as escolas normais aos cursos secundários, as reformas empreendidas o tornariam mais um dos possíveis acessos para o ensino superior, reforçando para ele um caráter mais propedêutico que de formação profissional, deixando-se dominar pela ideia de “*educação preparatória*” (TEIXEIRA, 1994, p.124).

Em consonância com a ampliação da demanda por escolarização, a década de 1950 é marcada por uma expansão vertiginosa das escolas normais. Consolidado como lugar de formação do/a professor/a primário/a, o curso Normal, sob a égide da Lei Orgânica de 1946, é compreendido como um dos caminhos para o mercado de trabalho e sua expansão acelerada provoca, com o passar do tempo, a perda da qualidade, reabrindo espaço para a discussão da formação superior do/a professor/a primário/a.

É no contexto pós golpe militar de 1964 que uma nova mudança atinge os cursos normais, numa conjuntura de ditadura e de necessária adequação do contexto educacional ao momento político do país. Se a LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961 trouxe poucas mudanças ao curso, a Lei nº 5.692, promulgada em agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (hoje ensinos Fundamental e Médio) e substituiu as escolas normais pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério (HEM). Dentre outras medidas, determina como formação mínima para o exercício do magistério das primeiras séries tanto aquela oferecida no 2º grau quanto aquela definida no

ensino superior. Dessa forma, a lei acirra, em certa medida, as discussões já existentes naquela época a respeito do *locus* específico para a formação desses profissionais. Ao transformar o curso Normal numa das habilitações dos cursos profissionalizantes do 2º grau, as mudanças curriculares decorrentes desse processo e indicadas pelo Parecer CFE nº 349/72, provocaram o esvaziamento e a desestruturação dos mesmos. Muitos esperavam que tais cursos deixassem de existir, e os críticos passaram a apontar seu esvaziamento tanto técnico quanto propedêutico (TANURI, 2000).

De acordo com Lélis (1983), em estudo realizado acerca da formação de professores/as para o 1º grau, a mudança trazida pela Lei 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 mecanicista 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.

Ainda em 1982, a Lei 7.044 estabeleceu emenda à Lei 5.692/71, 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. Para a formação para o magistério, porém, tal lei não produziu muitas mudanças de pronto. O viés tecnicista já impresso aos cursos em nível de 2º grau imperava e tomava espaço diante de uma formação aligeirada, em que se valorizava o “como fazer” em detrimento das demais dimensões inerentes ao fazer docente.

O tema da formação ecoava no início da década de 80. Diferentes estudos denunciavam as mudanças vividas tanto na escola de 1º grau quanto na formação dos professores/as, buscando olhá-la de dentro, ao mesmo tempo que procuravam denunciar as preocupações prementes com relação ao assunto e encontrar saídas

possíveis para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e de qualidade<sup>24</sup>. Debates dicotomizavam as dimensões técnica e política da docência, e os mesmos se acirravam na medida em que a vontade de construir uma sociedade democrática, após anos de ditadura, impunha outro olhar sobre a função da escola e o papel docente. Análises de viés marxista traziam à tona a crítica a uma chamada “*pedagogia burguesa de inspiração liberal*” (SAVIANI, 1983a), colocando em pontos opostos uma escola elitista e excludente e outra popular e democrática, a ser construída.

A noção de competência do professor, por exemplo, aparece no bojo dessas discussões. A publicação do livro de Guiomar Namó de Mello (1982), *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*, afirmando a dimensão mediadora da escola e defendendo que a competência técnica do/a professor/a seria o caminho para o compromisso político necessário à mudança social, colocava a formação docente em cena e a compreensão do que seria “competência” em discussão. Nosella (1983), refletindo acerca do tema, afirmaria que as noções de competência e incompetência se fazem historicamente, e portanto não seria possível uma compreensão universal do termo. Exatamente por isso, afirmava que o engajamento político não seria resultado da competência técnica; ao contrário, qualquer competência, entendida como um saber-fazer, já seria expressão de uma opção política, seja ela qual for (NOSELLA, *op. cit.*, p.96):

Esse saber-fazer não pode ser um momento que precede o horizonte político, pelo contrário, ele é já uma concretização de determinada linha política. Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais.

No intuito de afinar as posições desses autores, afirmando pontos de convergência entre ambas, Saviani (1983b) apontaria que a grande questão não estaria na contradição aparente entre competência técnica e compromisso político, mas na identificação entre neutralidade e objetividade. Defenderia, então, que não há conhecimento desinteressado, exatamente porque historicamente constituído e socialmente valorizado. Contudo, o fato de atender a determinados interesses não descartaria a objetividade do mesmo, e afirmava: “*a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediatamente competência técnica; a*

---

<sup>24</sup> A esse respeito ver, por exemplo, as pesquisas desenvolvidas por Assef (1981), Lélis (1983) e Almeida (1983).

*elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediatamente competência política” (SAVIANI, op. cit., p.142).*

Análises sobre a função social do/a professor/a, marcadas por um olhar sociológico, vislumbravam esse/aprofissional como sujeito sócio histórico, ressaltando seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entre o técnico e o político, o tradicionalismo e a inovação, Candau (1983, p.16) defendia que a didática, enquanto espaço de reflexão acerca do fazer pedagógico e busca de alternativas para a prática, se constituía em sua multidimensionalidade, afirmando que, nesse sentido, era necessário *“superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo ensino-aprendizagem”*.

É nesse contexto que, em 1983, é criada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador<sup>25</sup> (CONARCFE), com o intuito de mobilizar representantes de todo o país em torno da discussão sobre a formação docente. A questão da formação se punha na ordem do dia, e os debates acerca de seu lugar, entre o 2º grau e o ensino superior, viriam atravessados pelas discussões acerca dos altos índices de repetência e evasão escolar, marcando o fracasso escolar, que compunham o quadro educacional brasileiro (PATTO, 1990).

O Instituto de Educação de Nova Friburgo nasce nesse contexto e sob a égide da Lei 5.692/71, já alterada pela Lei 7.044/82. Idealizado não como um simples curso técnico, parece ter surgido exatamente do desejo de construir, em Nova Friburgo, novas bases para a formação profissional docente. Em seu projeto de criação, prevê a preparação das futuras *“professoras-mestras”* em ambiente propício, que contemple espaço para os estágios e aulas práticas – a escola de aplicação; propõe, ainda, que os dois cursos existentes para esse fimno município, mantidos pelo Estado, se concentrassem nesse único local, de maneira que o mesmo funcionasse especificamente voltado para a formação docente, enquanto os demais colégios se ocupariam dos outros cursos então oferecidos no 2º grau; recomenda, finalmente, que aquele espaço funcionasse como *“Unidade Padrão e*

---

<sup>25</sup>Dessa comissão nasceria, posteriormente, a ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, mobilizada em torno da profissionalização e valorização do magistério.

*Experimental nas Propostas Educacionais*”, de tal forma que as reflexões e práticas ali elaboradas fossem, depois, levadas às demais escolas da rede pública.

Tendo tais ambições, parece natural que esse espaço tenha sido concebido como um Instituto de Educação – mais que uma Escola Normal ou um curso profissionalizante, o projeto nascia com a intenção de construir uma nova forma de pensar e fazer educação, comprometida com a educação pública e de qualidade, e principalmente empenhada na superação do modelo escolar vigente. Nas palavras do Prof. Nilton Baptista<sup>26</sup>, um dos fundadores do Instituto, “*era um projeto de qualidade de ensino para a pobreza, para a classe mais prejudicada socialmente, enfim, pra escola pública e pro aluno de escola pública, aquele que é filho de trabalhador*”.

Esse projeto não escapa, é claro, do momento educacional e das conjunturas políticas da época, como veremos adiante. Parece-me possível, contudo, levantar a hipótese de que mesmo descontextualizado do ponto de vista legal, ele assume, talvez sem consciência clara do fato, alguns dos princípios que levaram à criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, ainda nos anos 1930. Se assim parece ser no que tange à estrutura e proposta da organização desse novo colégio como um Instituto de Educação ainda em projeto, cabe questionar como ocorre sua execução, no que diz respeito a suas práticas e constituição identitária.

Para essa análise, contudo, parece-me importante, antes, localizar a criação do IENF no contexto das políticas públicas para a formação de professores/as no estado do Rio de Janeiro, especificamente no governo Leonel Brizola (1983-1987).

## 2.2

### **Projeto político estadual para a formação de professores/as nos anos 1980**

A concepção de um instituto de educação para Nova Friburgo parece ter nascido afinada com as propostas da Secretaria de Estado de Educação para a formação dos professores/as no Rio de Janeiro. Mais que isso, foi fomentada num contexto em que as políticas para a educação fluminense pregavam mudanças e uma educação de qualidade que possibilitasse a transformação social.

---

<sup>26</sup> O Prof. Nilton Baptista foi o único, dentre aqueles que participaram da pesquisa através de relatos, a ter seu nome mantido, já que o mesmo aparece identificado nas reportagens citadas.

Se as instituições escolares não são apenas reprodutoras de decisões externas a elas, também não estão isentas a sua influência, compreendidas como um *locus meso* de discussão e ação, num diálogo constante entre o externo e o interno (MAGALHÃES, 2004). O contexto social, em seus aspectos históricos, políticos, legais e culturais, oferece pistas para as influências e o enquadre, permitindo que determinados movimentos no campo sejam compreendidos, como num tabuleiro de xadrez. A apropriação interna de tais elementos, num diálogo entre as referências externas e as subjetividades e *habitus* individuais, vai promovendo a construção de uma identidade institucional, produtora de uma cultura específica. Decifrar e interpretar o processo dessa construção a partir dos sinais (GINZBURG, 2012) internos e externos é o desafio posto por essa investigação.

Em março de 1983, Leonel de Moura Brizola, eleito por voto direto após um longo período de indicações durante o Regime Militar, tomava posse como Governador do Estado do Rio de Janeiro. Já durante sua campanha assinalava como frente principal de atuação em seu governo a educação (XAVIER, 2001), concebida como assistência completa à criança e promotora de transformação social. Para a construção de um projeto que desse corpo a esse fim, instituiu através do Decreto nº 6.626, de 15 de março de 1983, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (CCERJ) já no dia de sua posse.

Nas palavras do professor Nilton Baptista, principal idealizador da proposta inicial do IENF, “*coincide a implantação do IENF, o Instituto de Educação, com o fim da ditadura. E havia uma busca muito grande pela escola democrática*”. Tendo participado da construção do projeto do Instituto como diretor adjunto da Escola Estadual Jamil El-Jaick (CEJE), o Prof. Nilton percebia essa proposta como estando afinada àquelas apresentadas para a educação pelo governo do Estado na época. Mais que isso, afirma que um clima democrático predominava no próprio CEJE, e que o Instituto fora concebido nesse ambiente.

A CCERJ, coordenada pelo vice-governador, secretário de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Prof. Darcy Ribeiro, seria responsável por formular a política do setor educacional para o governo Brizola, bem como orientar e coordenar sua execução. A comissão era composta, ainda, pelas secretárias de Educação do estado e do município do Rio

de Janeiro, professoras Yara Vargas e Maria Yedda Linhares, respectivamente, e pelo reitor da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Na análise de Cunha (1991, p.129), “*enquanto secretário da cultura, Darcy Ribeiro veio a ser efetivamente o secretário de educação, deixando a cargo da pasta específica apenas as questões administrativas mais rotineiras*”. Desde a concepção de educação que subsidiaria as políticas do governo para o setor até sua implantação, Darcy seria, reconhecidamente, o idealizador e catalisador das forças que tornariam o governo Brizola dos anos 1983-1986 conhecido pelo lema “Um governo que faz escola”. A política educacional que acabaria por ter na construção dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) o carro-chefe nascera, contudo, aliado a outras frentes e ideais que ajudam a compreender o contexto de criação do Instituto de Educação de Nova Friburgo.

De acordo com Bomeny (2001), Darcy Ribeiro pode ser reconhecido como um intelectual público, comprometido social e politicamente, cuja ação é informada pelo desejo de intervenção. Sua imagem está atrelada à elaboração de políticas públicas educacionais. Tendo como focos de interesse a questão indígena e a educação, durante o governo Brizola, à frente da construção do projeto educativo para o Estado do Rio de Janeiro, “*Darcy transformou o Estado fluminense no laboratório de seu ideário reformador*” (BOMENY, *op. cit.*, p.122).

Na concepção desse intelectual, a educação teria um caráter civilizatório, indo muito além do simples instruir. Nesse sentido, a defesa de uma escola de tempo integral se coadunava à de uma educação voltada às classes populares, com caráter compensatório. A ideia de “salvar pela educação” aparecia, na visão da autora, como prioritária nos discursos de Darcy sobre educação e, conseqüentemente, orientava suas ações políticas.

Também na visão do Prof. Nilton, a educação das classes populares, através de uma escola de qualidade, deveria ser o foco das políticas públicas. E o IENF, em sua concepção, se coadunava a esse ideal. Por isso, segundo ele,

No governo Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, não havia problema (...) era um projeto de qualidade de ensino para a pobreza, para a classe mais prejudicada socialmente, enfim, pra escola pública e pro aluno de escola pública, aquele que é filho de trabalhador. Como era o caso do CIEP também (...) que era um projeto também de melhorar a qualidade do ensino público para a classe trabalhadora com o horário integral, com toda aquela coisa (...) a estrutura que o CIEP oferecia.

Tendo estabelecido a educação como prioridade máxima e confiando na experiência de Darcy Ribeiro, uma das primeiras ações do governo foi a promoção de uma grande discussão entre os/as professores/as da rede pública de ensino com o intuito inicial de ouvi-los/as para, a partir daí, dirigir a elaboração das políticas para a educação. Dividido em três fases, que culminou com o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro, nos dias 25 e 26 de novembro de 1983, em Mendes, o projeto inicial da CCERJ gerou controvérsias e, de acordo com Cunha (1991), acabou tornando-se um grande desastre. Todavia, aparecem nas teses elaboradas para esse encontro e nos documentos oficiais produzidos a partir daí as diretrizes básicas que delineariam os princípios e ações para a área durante o governo.

A primeira fase desse processo consistiu na reunião de professores/as nas diferentes escolas do Estado, convidados/as a participar, sob o lema “*Vamos passar a escola a limpo*”, de um grande debate a partir de 49 teses elaboradas pela CCERJ e divididas em três blocos: 1. Análise crítica da situação e dos problemas da Escola Pública; 2. Metas da programação educacional do Governo; 3. Papel e participação dos professores na nova programação educacional. Delegados/as eleitos/as reuniram-se, num segundo momento, em 11 diferentes polos e, finalmente, novos/as representantes indicados/as por cada um dos polos compuseram o encontro realizado em Mendes. Além disso, os/as professores/as foram incentivados a participar da discussão através de um sistema de mala direta. De acordo com a publicação “*Escola viva, viva a escola*”<sup>27</sup>, cerca de 30.000 cartas teriam sido recebidas e lidas pela organização do encontro.

As teses reformuladas a partir do encontro foram publicadas no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Governo do Estado do Rio de Janeiro (1984-1987), Lei RJ nº 705, de 21 de dezembro de 1983, expressando as metas estabelecidas pelo governo para a área. Baseadas num diagnóstico que apresentava a realidade educacional do Estado como catastrófica, o documento afirmava prioridade aos interesses e aspirações da maioria na área social, buscando construir o sentimento da “coisa pública” através de princípios essenciais para a recuperação da rede de serviços básicos, como participação e respeito ao usuário.

---

<sup>27</sup> Escola viva, viva a escola. Jornal da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Vol. 2, 1983b.



Compreendida a educação nesse contexto, os altos índices de evasão e repetência sugeriam, para o governo, a improdutividade do sistema. Questões relacionadas à saúde, condições de habitação, higiene, alimentação e segurança davam o tom de um quadro alarmante, que exigia de um governo que se identificava como popular e democrático, medidas urgentes que proporcionassem transformação social a partir da participação dos agentes sociais e de políticas públicas que viabilizassem tais mudanças.

Tomada como prioridade máxima, a educação é contemplada no documento em vários aspectos, prevendo desde a ampliação da rede pré-escolar, até programas especiais para o ensino supletivo e a educação especial. Para a formação de professores/as, especificamente, previa-se a revitalização dos cursos destinados a esse fim através de programa a ser executado por órgão especial instalado na estrutura da Secretaria de Estado de Educação(SEE/RJ), a revisão da oferta geral dos cursos, bem como formação especial aos docentes que se dedicariam à educação pré-escolar e às classes de alfabetização.

A preocupação com a formação de professores/as no 2º grau já era declarada nas teses discutidas no Encontro de Mendes. As de número 17 e 18 que compunham o bloco 2 afirmavam:

17. É também meta do Governo dar especial atenção aos Cursos de Formação de Professores do Primeiro segmento do Primeiro Grau, particularmente os da rede pública, melhorando a qualidade de seu ensino (...);

18. Os Institutos de Educação deverão ser totalmente reestruturados para funcionar como Escolas de Demonstração (...).

O Plano Quadrienal de Educação e Cultura (1984-1987), elaborado pela comissão, também destacava tais preocupações. Estabelecendo a indissociabilidade entre educação e cultura como princípio básico e a educação popular como prioridade do governo Leonel Brizola, as ações previstas apontavam como essencial o favorecimento das classes menos favorecidas, chamadas setores populares, buscando conduzir à reflexão e ao conhecimento, caminho para a construção de uma realidade diferente.

O respeito pela cultura popular e a ideia da criação de políticas locais, atendendo aos diferentes contextos e realidades davam um tom inicialmente democratizador e participativo ao plano. Ao tratar do Programa de Recursos Humanos para a Educação, assim é descrita essa ideia:

Forçoso é reconhecer a heterogeneidade das regiões que compõem o Estado do Rio de Janeiro. Como os níveis de qualidade, eficiência e efetividade dos serviços educacionais são medidos pelo que acrescentam ao desenvolvimento da região ou comunidade, toda política educacional deve partir da realidade.

A educação como uma prática de intervenção social não se transfere de realidade para realidade: há que ser recriada para a resolução de problemas específicos e geralmente locais.<sup>28</sup>

Objetivando atacar os pontos de estrangulamento apontados no próprio plano no que diz respeito à educação no Estado do Rio de Janeiro, ele foi construído a partir de duas grandes linhas de ação, a saber, a criação de um novo modelo de escolas que viabilizasse, através de experiências inovadoras, a educação almejada, e a transformação gradativa das práticas tradicionais, buscando afiná-las com os ideais propostos.

Facilitar às pessoas e aos grupos os meios para que possam participar efetivamente das decisões que interferem no curso de suas vidas é um compromisso desta administração. Por esta via, o setor educacional e cultural deverá buscar respostas às necessidades e aos interesses dos grupos comunitários, inserindo-se favoravelmente nas estratégias de sobrevivência das camadas populares.<sup>29</sup>

Nesse sentido, o plano traça quatro ações prioritárias no intuito de implantar aquilo que o governo considerava educação popular. Dentre esses elementos, encontrava-se a revitalização dos cursos de formação de professores/as em nível de 2º grau, na perspectiva da capacitação e aperfeiçoamento do magistério, ao lado da criação das chamadas Escolas de Demonstração, que funcionariam como espaços de experimentação pedagógica e formação de professores/as (BOMENY, 2008).

Tendo a educação pré-escolar e o ensino de 1º grau a primazia no Plano Quadrienal de Educação e Cultura, a reformulação e revitalização dos cursos de formação de professores/as em nível de 2º grau passam a ser, também, pontos prioritários no programa do governo Brizola. A criação de uma “nova escola” requereria novos/as professores/s, formados/as de maneira a atender o sistema em qualidade e em quantidade.

---

<sup>28</sup> PQEC, Política de Educação e Cultura, p.1.

<sup>29</sup> PQEC, Política de Educação e Cultura, p.3.

No momento em que o Governo do Estado situa na Educação Pré-Escolar e na Alfabetização duas grandes prioridades, a formação dos docentes para estes níveis de exercício assume extrema importância, correspondendo a uma variável cujo controle se torna indispensável ao desempenho que se deseja para o sistema. E o sistema irá expandir-se extraordinariamente, na medida em que se cumpra o propósito de universalizar o atendimento educacional dos cinco aos quatorze anos. A esta escolarização maciça deve responder – é claro – uma qualidade de trabalho que a torne efetiva.<sup>30</sup>

Para isso, o programa previa a criação de um órgão, dentro da Secretaria de Estado de Educação, específico para a coordenação dos cursos de formação de professores/as em nível de 2º grau. Previa, ainda, que tal órgão fosse orientado pela Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro – CCERJ, a fim de garantir a vinculação dos cursos de 2º grau com o Ensino Superior. Os cursos de formação de professores/as deveriam ser reestruturados de modo que os mesmos só funcionassem quando garantidas as condições necessárias para isso. Os estabelecimentos que não se mostrassem preparados, poderiam ter seus cursos fechados.

Estabelecia, então, como ações<sup>31</sup>:

- instituir e manter a rede de Colégios de formação de professores, compostos a modelo dos Institutos de Educação, com Escolas de Demonstração a eles vinculados, administrativamente;
- promover a especialização dos estabelecimentos que ofereçam cursos de formação de professores de modo que se convertam em verdadeiros Centros de Educação, capazes de contribuir para a renovação educacional nas comunidades a que servem, também através da reciclagem e do aperfeiçoamento do magistério;
- promover, direta ou indiretamente, a atualização do pessoal docente dos cursos de formação de professores e das escolas de demonstração a partir dos modelos desejados de escola.

Já no Encontro de Mendes, após a discussão das teses apresentadas pela CCERJ a partir do plano, segundo o jornal “*Escola viva, viva a escola*”, todos os polos teriam indicado em seus relatórios total apoio à revitalização proposta pelo Governo aos cursos de formação de professores/as no 2º grau. Para isso, consideravam essencial uma reformulação curricular do mesmo, aproximando-o da realidade concreta das salas de aula, objetivando formar de fato para o

---

<sup>30</sup> PQEC, Política de Educação e Cultura, p.1.

<sup>31</sup>PQEC, Programas de Educação, Programas de Formação de Professores, p.3-4.

magistério e não apenas para o vestibular. Solicitavam, ainda, que as práticas de estágio dos/as futuros/as professores/asos/as colocassem em contato com a realidade das escolas públicas, aproximando-as da prática efetiva, e indicavam especial atenção à preparação dos/as que atuavam naqueles cursos de formação.

Especificamente o Polo V, reunido em Nova Friburgo e do qual participavam os/as delegados/as desse município, indicava a criação de Institutos de Educação em todos os municípios do Estado. Além dos itens assinalados pelos outros polos, recomendava que o currículo dos cursos de formação desse conta do conteúdo a ser ensinado pelos futuros/as professores/as, indo além da ênfase em técnicas de ensino e conhecimentos pedagógicos, e sugeria que parte do estágio deveria ser realizado em zonas rurais.

E é em meio a essa efervescência de ideias acerca de uma renovação da proposta educativa no Rio de Janeiro que nasce o Instituto de Educação de Nova Friburgo. Se sua criação não aparece explicitamente como parte das políticas públicas para o setor, é possível perceber a afinidade entre sua concepção e a ideia de educação preconizada pelo governo. O ideal de uma formação de professores/as que possibilitasse pensar a educação de maneira diferente e a construção de um novo modelo de escola, mais democrática e participativa, aparecem na formulação das práticas do IENF, a serem analisadas adiante neste trabalho.

Vale, ainda, destacar que um dos delegados do polo Nova Friburgo no Encontro de Mendes, o Prof. Sebastião Guerra, viria a ser integrante da equipe que organiza e dirige o IENF em seus primeiros anos de funcionamento. Em que pesem as mudanças de rumo e as críticas sofridas pelo governo do Estado em suas políticas voltadas para a educação, o ideal de uma formação de qualidade, voltada para a construção de um modelo de educação popular parece dirigir a construção da proposta pedagógica do Instituto. Mais que isso, as divergências políticas vividas pelo governo parecem se reproduzir, com forma e objetivos distintos, no interior do Instituto, em seus primeiros anos de existência. Para além de um lugar em que se pensa educação, o IENF torna-se palco de embates ora pedagógicos, ora políticos, com repercussões na forma de olhar a educação e na forma de viver o curso de formação de professores/as. Num momento em que a abertura política dava espaço, no âmbito social, para manifestações e posicionamentos pessoais e coletivos, e colocava em discussão o modelo vivido até então, preconizando democracia e participação, o IENF se constituía como lugar de disputas e questionamentos.

## 2.3 Por um Instituto de Educação

A criação de um Instituto de Educação em Nova Friburgo encontra seu primeiro registro num projeto datado de 20 de agosto de 1984 e assinado pela professora Ledir Ferreira Porto, então diretora do Colégio Estadual Professor Jamil El-Jaick<sup>32</sup>, onde funcionava um dos cursos normais do município.

O documento, localizado no Pró-Memória da Secretaria de Cultura de Nova Friburgo, endereçado ao Centro Regional de Educação e Cultura (CREC) do município, assim sintetizava o projeto:

Remanejamento do CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES do Colégio Estadual Jamil El-Jaick, juntamente com as turmas do 1º segmento do 1º Grau que propiciam campo de estágio para as alunas-mestras do referido curso e a criação de um Instituto de Educação que poderia funcionar na Escola Estadual Ribeiro de Almeida.

Dois argumentos são apresentados como justificativas para a criação do Instituto. A primeira delas, relacionada ao estágio e às turmas de aplicação. O CE Jamil El-Jaick oferecia, naquele momento, outros cursos em nível de 2º grau, o que tornava difícil a convivência com alunos/as de 1º segmento do 1º grau, mantidos em turmas compostas para a realização dos estágios obrigatórios previstos no currículo dos cursos de formação de professores/as. A transferência do curso e, conseqüentemente, das turmas de 1º segmento para outro prédio favoreceriam, de acordo com o documento, a formação dos/as futuros/as *Profissionais da Educação*, lotando-os/as em espaço próprio e adaptado a esse fim.

Além disso, o documento entendia que tal visão estaria em consonância com um projeto da Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Rio de Janeiro que visava “*a implementação de Tecnologias Educacionais aplicáveis à redefinição do Curso de Formação de Professores*”. Tendo em vista as políticas estaduais para a educação e especialmente para a formação de professores/as, o projeto de criação de um instituto de educação em Nova Friburgo poderia viabilizar a concretização dessa proposta através do estabelecimento de uma escola que

---

<sup>32</sup> Cabe assinalar que em depoimento ao Jornal A Voz da Serra (15/03/1986), o Prof. Carlos Guimarães, então diretor do CREC, afirma que o referido projeto datava de 1983, antes de seu ingresso na Coordenadoria.

concentrasse recursos materiais e humanos com vistas à preparação dos profissionais da educação.

A tarefa, contudo, não era simples. Envolveu o remanejamento de alunos/as e professores/as, além da construção de um novo planejamento curricular que se afinasse com a concepção de um instituto de educação. Para isso, o projeto previa a criação de um Grupo de Trabalho que assumiria como tarefas:

- o levantamento de dados sobre a situação da então Escola Estadual Ribeiro de Almeida, local indicado para a instalação do Instituto, a fim de encaminhar as mudanças necessárias ao seu funcionamento naquele prédio;

- o levantamento de dados e previsão referente ao remanejamento de alunos/as entre as escolas: além das turmas do Curso de Formação de Professores/as a serem alocadas na EERA, alunos de 1º segmento do 1º grau do Colégio Estadual Jamil El-Jaick seriam remanejados para o futuro Instituto de Educação de Nova Friburgo, e para isso os/as alunos/as do 2º segmento do 1º grau matriculados na EERA também teriam de ser remanejados/as para outras instituições de ensino;

- o exame do quadro de professores/as e definição das alterações necessárias ao atendimento dos cursos/alunos remanejados;

- o levantamento e encaminhamento aos órgãos superiores de quaisquer problemas pedagógico-administrativos que surgissem.

A pretensão era que tal grupo, composto por cinco membros, concluísse o trabalho a tempo de que as mudanças se efetivassem já no ano seguinte, 1985. A Portaria nº 01 que instituía o Grupo-Tarefa estabelecendo suas funções, porém, é publicada apenas em 07 de fevereiro de 1985. Assim, o documento elaborado pelo grupo é entregue em 13 de fevereiro do mesmo ano à direção do CREC de Nova Friburgo, colocando-se favorável à implantação “*imediate e gradativa do instituto de educação*”, ficando a instalação total condicionada a uma reforma prevista pelo documento como necessária para a ampliação do prédio da então Escola Estadual Ribeiro de Almeida e consequente acomodação das turmas e alunos/as remanejados/as. A reforma previa ampliação do prédio, reestruturação dos banheiros e compra de novo mobiliário para as salas de aula, dentre outros.

O Relatório e Parecer Conclusivo elaborado pelo Grupo-Tarefa indicava que a criação de um instituto de educação em Nova Friburgo melhoraria o padrão de formação dos professores/as na região, possibilitando inclusive a futura criação de

especializações na modalidade de estudos adicionais, promovendo a ampliação do mercado de trabalho para os/as futuros/as formandos/as. Indicava, ainda, que a importância cultural do prédio, considerado pela sociedade como patrimônio histórico, e sua localização privilegiada no centro do município faziam daquele um espaço distinto para a implantação do novo instituto. Mais que isso, esse espaço, embora necessitando de reformas para ampliação, conforme descritas no próprio documento, possibilitaria a criação de um complexo educacional composto pela Escola Estadual Ribeiro de Almeida, com turmas de 1º segmento do 1º grau e Curso Supletivo, pelo Jardim de Infância Eliza Teixeira de Uzeda, pelo Ginásio de Esportes Celso Peçanha e pelo CREC de Nova Friburgo, funcionando em prédio anexo.

O documento indicava, também, que a criação do Instituto desativaria o Curso de Formação de Professores/as não apenas no CEJE, mas também no Colégio Estadual Dr. Feliciano Costa. Dessa forma, o Instituto passaria a ser a única unidade escolar pública a manter tal curso no município.

A implantação imediata e gradativa do Instituto previa, para aquele mesmo ano, o remanejamento de 216 alunos/as vindos das escolas já citadas para cursarem o 1º e o 2º anos do Curso de Formação de Professores/as na EERA. Dessa forma, os/as alunos/as matriculados/as no último ano do curso concluiriam o mesmo em suas escolas de origem, e a EERA receberia, já em 1985, as novas matrículas.

De acordo com o documento, professores/as e diretores/as das unidades escolares envolvidas no processo de criação teriam sido ouvidos/as tanto pela comissão quanto pelo então diretor do CREC, professor Carlos Guimarães. Em reunião no CEJE, o diretor teria assumido com os/as mesmos/as o compromisso de assegurar os direitos administrativos já adquiridos; os docentes poderiam acompanhar ou não suas turmas.

Tal escolha, porém, certamente não contemplaria a todos/as: com a saída das turmas do Curso de Formação de Professores/as do CEJE e do CEFC, os/as que lecionavam as disciplinas pedagógicas dificilmente conseguiriam ser absorvidos/as por essas unidades escolares. Mais que isso, a EERA atendia, até 1984, a todas as séries do 1º grau. A criação do Instituto de Educação de Nova Friburgo previa a extinção do 2º segmento do 1º grau nessa unidade escolar, transferindo-se todas as

matrículas para outras unidades do município. Os/as professores/as desse segmento seriam, então, obrigados/as a transferir-se com seus alunos/as.

Em 28 de maio de 1985 o diretor do CREC, Prof. Carlos Guimarães, enviava à Prof.<sup>a</sup> Yara Vargas, Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o Ofício nº328/85, solicitando a criação do Instituto de Educação de Nova Friburgo. Indicando a possibilidade de criação do Complexo Escolar que favoreceria a realização de estágios em diferentes setores, o documento salientava que o Instituto de Educação e as escolas anexas deveriam funcionar como “*Unidades Padrão e Experimentais nas Propostas Educacionais*”, servindo de incubadora de práticas que deveriam ser levadas às demais escolas da rede, afinando-se, assim, às políticas do Estado para a educação e especialmente para a formação de professores/as.

Manter a rede de colégios de formação de professores/as “*a modelo dos Institutos de Educação*”, nutrir escolas de aplicação para a formação prática dos/as futuros/as professores/as, e ainda a gestão e disseminação de novas metodologias e técnicas eram propostas também visíveis nos documentos já citados. O Prof. Bruno Calderaro, também do CREC Nova Friburgo, em resposta às críticas que sobrevieram posteriormente à criação do Instituto, afirmou ao Jornal A Voz da Serra (25/03/1986): “*Tudo isso se fez seguindo o Plano Quadrienal do Governo Leonel Brizola na área da Educação*”.

O **Prof. Antônio**, ex-diretor da escola de aplicação, também percebe a afinidade da proposta do IENF àquela então desenhada para a educação no Estado. Segundo ele, essa relação “*tem a ver com aquilo que eu chamei de humanismo, né... lá... que era uma marca do Darcy, do Brizola, e que era nossa também. Era um bando de humanista, né... era um bando de humanista*”. Com essa afirmação, o professor ressalta que, em sua concepção, mais que a estrutura do Instituto e a preocupação com a formação de professores/as, a proposta construída para o trabalho no IENF também se afinaria aos princípios estabelecidos naquele momento pelo governo, sob especial influência de Darcy Ribeiro.

Além de salientar a necessidade de reforma do prédio e de indicar que a proximidade com o Colégio Estadual Jamil El-Jaick não traria problemas ao remanejamento de professores/as e alunos/as, o ofício enviado à SEEC/RJ sugeria que o próprio diretor do CREC fosse nomeado diretor do Instituto. Mais que isso,



recomendava também o tombamento do prédio em que funcionaria o IENF pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).

Interessante observar que o referido documento foi enviado à SEEC/RJ em 1985, mesmo ano em que os/as alunos/as começaram a ser transferidos para o prédio da Escola Estadual Ribeiro de Almeida. O documento que cria oficialmente o Instituto, porém, só será publicado no Diário Oficial em maio de 1986. Durante o primeiro ano de sua implantação, o IENF continua sendo Ribeiro de Almeida, e a antiga diretora da EERA, Prof.<sup>a</sup>. Jane Cunha Pinto, permanece respondendo pela instituição. A instalação do Instituto parecia invocar certa urgência; não era possível (ou necessário) esperar pelas medidas cabíveis para sua realização.

Referindo-se àquele momento, um dos depoentes aponta a morosidade do Estado, insinuando que a ação, em certa medida, antecedia as decisões que vinham, nesse caso, especificamente da SEEC/RJ:

A gente faz um projeto, e põe o projeto em funcionamento. Não cumpre o que está sendo determinado [pela SEEC/RJ], mas tem um projeto e tem um pedido de aprovação do projeto. Esse projeto nunca é analisado, fica postergado porque o Estado é muito grande, e fica aquela coisa assim. Quando vem uma fiscalização, uma supervisão: “*Bom, nós fizemos o pedido, mas não temos a resposta*”. E assim sempre seguiu. E no IENF a mesma coisa.

O remanejamento de alunos/as e professores/as foi iniciado, também, sem que a reforma prevista fosse realizada. Mais que isso, sequer a reestruturação do espaço e de suas instalações e recursos materiais foi considerada. E a escolha desse local para a implantação do IENF destacou-se como argumento de resistência à mesma.

### **2.3.1 O lugar, uma história**

O prédio a ser utilizado para a instalação do IENF foi construído, inicialmente, para abrigar o Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, criado a partir de decreto governamental de 8 de março de 1912. De acordo com Souza (1998, p.20), os grupos escolares, implantados no Brasil a partir do final do século XIX, representaram uma das mais importantes inovações pedagógicas da época, já que instituíram “*a escola primária graduada, compreendendo a classificação*

*homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores*”, além do método intuitivo<sup>33</sup> de ensino. Inspirado em experiências norte-americanas e europeias, o grupo escolar destinava-se a atender aos ideais de escolarização das massas e universalização da educação popular, baseados na crença do papel preponderante da escola na consolidação da ordem social.

O Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, instituído em Nova Friburgo, nasceu, contudo, sem prédio próprio, o que parece não ter sido incomum entre os grupos escolares do Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2014). Apenas em 1919, no governo de Raul Veiga, a construção de prédios específicos para o funcionamento dos grupos passa a ser preocupação. Em seu trabalho, Rodrigues (*op. cit.*) sustenta a ideia de que esse processo ajudaria as escolas fluminenses a se distanciarem dos *pardieiros* e seguirem em direção aos *palácios*: tanto na capital quanto em vários municípios do interior, a construção de prédios adequados aos grupos escolares constitui-se como política governamental. Dessa forma, em 15 de setembro de 1920 é lançada a pedra fundamental para a construção do prédio definitivo do Grupo Escolar friburguense, que só viria a ser inaugurado em 1933. Nesse prédio histórico, construído em meio a um intenso processo de industrialização e modernização da cidade, o Instituto de Educação de Nova Friburgo viria a ser criado anos depois.

Para Buffa e Pinto (2002), a preocupação com a construção de prédios especificamente para abrigar a escola primária esteve associada à exigência imposta pela instalação das classes sequenciais, que impunham uma nova organização escolar, incluindo uma nova configuração espacial. E tais prédios eram construídos, em geral, em áreas privilegiadas das cidades, próximos a outros prédios públicos, seguindo projetos arquitetônicos imponentes e marcantes na paisagem local, de forma que os mesmos se destacavam em meio às demais edificações. O projeto de construção do prédio que abrigaria o Grupo Escolar Ribeiro de Almeida parece ter seguido esses princípios. Sua localização, a então Praça XV de Novembro (hoje Praça Dermeval Barbosa Moreira), o situaria no centro da cidade de Nova Friburgo. Além disso, o projeto apontava a imponência

---

<sup>33</sup> O método intuitivo ou Lição das Coisas, como ficou conhecido, preconizava a aquisição de conhecimentos a partir dos sentidos e da observação, incentivando o exercício do raciocínio e não da memória. “Assim, para ensinar, o professor deveria partir da curiosidade infantil, valorizar a observação e a experiência, e caminhar do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral” (BUFFA e PINTO, 2002, p.14).

da construção e, ainda, sugeria o montante de verbas a ser gasto em sua execução, indicando a importância dada, naquele momento, à instalação do grupo que poderia aproximar a cidade ainda mais de seu ideal de modernidade e desenvolvimento (ARAÚJO, 2003).

Contudo, a começar pela desapropriação do terreno a ser utilizado, considerado de utilidade pública, a ideia da construção provocou veementes protestos da oposição política da época ao então prefeito de Nova Friburgo, Dr. Gustavo Lyra da Silva. Os argumentos contrários afirmavam que o espaço escolhido não era próprio para o estabelecimento do grupo escolar por ser muito movimentado e ainda, o terreno, muito pequeno, não possibilitando a criação de espaços externos para uso dos estudantes. A instalação do grupo escolar através de desapropriação prejudicaria, também, os comerciantes locais.

Após o lançamento da pedra fundamental, em 15 de setembro de 1920, a obra do prédio demorou cerca de quinze anos para ser concluída: sua inauguração se deu a 21 de abril de 1933. Com projeto assinado por Heitor de Melo e construção dirigida por Francisco Ferreira Leal, documentos



Figura 1: Placa comemorativa localizada na secretaria do IENF

localizados no Pró-Memória da Secretaria de Cultura de Nova Friburgo indicam que um escadeiro e quatro carpinteiros foram trazidos da Europa para o trabalho na construção e a obra, interrompida diversas vezes por falta de verbas.

O imponente edifício de dois pavimentos de fato se destacava em meio à arquitetura da cidade quando de sua inauguração. Arquitetado em estilo eclético, com embasamento imitando cantaria em pedra, a construção apresenta forte influência germânica, percebida na assimetria e na inclinação dos telhados, por exemplo.

Pesquisa realizada acerca da construção do prédio em jornais da época, disponível no acervo do Pró-Memória (mimeo.), assim se refere ao atraso da obra:

Em 1922 anuncia-se, para dezembro, a inauguração do Grupo. A partir desta data não se encontram referências ao prédio; motivos políticos e econômicos, *principalmente políticos*, fazem arrastar-se por muito anos a continuação da obra (já bem adiantada), que é retomada em 26 de setembro de 1932. (grifo meu)

Em 1922 Galdino do Valle Filho foi eleito prefeito de Nova Friburgo. Seu grupo comandaria o poder político na cidade até 1930. Articulador da oposição, Galdino destacava-se no cenário político e na construção de um “*projeto liberal burguês*” em Nova Friburgo (COSTA, 2002). É possível compreender que o atraso nas obras de construção do prédio tenha relação direta com seu posicionamento político e, é claro, com a assunção de prioridades, durante seu governo, diversas daquelas que motivaram a construção por parte do grupo anteriormente no poder.

O prédio inaugurado em 1933 instituiu-se na cidade como lugar de memória, nos termos definidos por Pierre Nora (1981). Investido socialmente de uma aura simbólica, guarda em si lembranças de um tempo vivido, vestígios de uma época e de sua própria identidade enquanto instituição educativa, ao mesmo tempo em que se abre a diferentes significados que lhe são impostos pelos sujeitos sociais.



Figura 2: Prédio do Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, em 1935

Hoje tombado como Patrimônio Histórico pelo Inepac (Instituto Estadual de Patrimônio Cultural), no antigo prédio construído originalmente para abrigar o Grupo Escolar Ribeiro de Almeida funciona o Instituto de Educação de Nova Friburgo, criado em 15 de maio de 1986. E foi a utilização desse prédio o primeiro ponto de ruptura e discórdia a marcar a identidade do Instituto.



### 2.3.2 A tradição como estratégia de resistência

A legalização do Instituto e a nomeação de sua nova direção só acontecerão em 1986, conforme veremos no próximo capítulo. Contudo, documentos da época dão conta de que tal criação não foi aceita com tranquilidade dentro da EERA. Ao contrário, um documento em forma de abaixo-assinado foi protocolado pelo corpo docente dessa unidade escolar na SEEC/RJ sob o nº 03/1602548/85, e encaminhado à então secretária de educação, Prof.<sup>a</sup> Yara Vargas. No documento, os/as professores/as manifestavam-se favoráveis à criação de um instituto de educação em Nova Friburgo, mas contrários à utilização do prédio da EERA para

esse fim. Como argumentos, salientavam o lugar de tradição da instituição na cidade, bem como sua identidade ligada à prestação de serviços de qualidade na área da educação. Utilizavam, ainda, a identificação do prédio histórico com a imagem da escola, e a localização do prédio como facilitadora para os/as alunos/as e professores/as aí lotados.

O local tem peso tão grande na argumentação, que o documento chega a sugerir dois outros prédios nos quais o Instituto poderia ser instalado. Sugere, também, em última instância, a construção de um novo prédio, no centro da cidade. Em que pesem as motivações pessoais, manter a identidade da escola era fundamental para aqueles/as professores/as. A escola estava identificada pelo prédio e sua localização. Ainda hoje os moradores mais antigos da cidade reconhecem o local como “o antigo Ribeiro de Almeida”<sup>34</sup>.

Interessante pontuar que exatamente nesse momento histórico, enquanto as mudanças aqui indicadas iam sendo colocadas em prática e o Instituto de Educação de Nova Friburgo era gestado, três movimentos marcam a resistência interna da EERA a tais modificações. O primeiro aparece na forma de uma pesquisa organizada pela bibliotecária da escola, Vanuza Gripp, reconstituindo o histórico da instituição desde a criação do prédio. Do documento, constam dados relacionados à biografia de Ribeiro de Almeida, uma lista de todas as diretoras do Grupo Escolar desde sua fundação, a apresentação do hino e da bandeira da EERA, bem como informações referentes à participação da escola em eventos do município. A análise do documento traz à tona a importância de, exatamente naquele momento, escrever e lançar luz sobre uma história até então trazida nas memórias daqueles que participaram da vida da instituição. Fica clara, ainda, a pretensão de salientar o papel de tradição da instituição no município.

O segundo movimento, já citado, diz respeito ao abaixo-assinado encaminhado à SEEC/RJ, sugerindo que outros locais seriam mais adequados à instalação do novo Instituto. E o terceiro aparece através do Processo nº 18/300.276/85 aberto pelo Departamento de Cultura – Pró-Memória, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de Nova Friburgo, solicitando ao INEPAC

---

<sup>34</sup> Recentemente, localizei numa rede social um grupo de moradores do município de Nova Friburgo discutindo a mudança de “nome” do prédio a partir de uma foto da construção postada por um deles. Alguns, cientes do funcionamento do Instituto lá, explicavam os motivos; muitos, porém, defendiam o retorno da antiga denominação, em nome da preservação da memória.

(Instituto Estadual do Patrimônio Cultural) o tombamento provisório do prédio que abrigava a EERA<sup>35</sup>.

A invenção de uma tradição, na perspectiva de Hobsbawn (1984), não nega a história de determinado local, evento ou, como nesse caso, instituição. Deve ser lida exatamente como a tentativa de estabelecer com esse passado uma continuidade, mesmo que artificial. Construída como resistência à inovação, uma tradição inventada não se confunde com as rotinas, mas baliza a resistência do grupo social a partir da ritualização do passado. Ao ver sua instituição ameaçada pela mudança, o grupo resgata internamente sua história, reforçando seu papel no município, sua territorialização, e buscando preservar sua identidade institucional (MAGALHÃES, 2004). O corpo docente e técnico-administrativo da EERA parece ter recorrido exatamente a isso, reconstituindo sua história e apelando para a possibilidade de sua desconstrução no momento em que o Instituto de Educação fosse criado. Mais que resistir à mudança e ao novo, o grupo resistia ao esfacelamento de uma instituição já reconhecida no município, e recorria à sua memória para isso.

O citado abaixo-assinado, elaborado pelo corpo docente da EERA e contendo 54 assinaturas, recorria, também, à tradição como elemento de resistência. Composto por 13 itens, nos quais seus/suas elaboradores/ascolocavam-se a favor da criação de um Instituto de Educação em Nova Friburgo, mas contra a utilização do prédio da EERA para tal fim e, de maneira especial, radicalmente contra a extinção da instituição, a reafirmação de seus muitos anos de existência, bem como da qualidade de seu trabalho e reconhecimento pela sociedade friburguense parece terem sido os argumentos principais do documento. Nele, lê-se (grifos meus):

...esperávamos e acreditávamos que as conclusões [elaboradas pelo Grupo Tarefa após análise de viabilização do projeto] viessem ao encontro dos anseios e interesses *do quase centenário estabelecimento de ensino*, alvo das mudanças sugeridas.

Não nos parece justo modificar a diretriz de um estabelecimento que *há mais de 73 anos vem atendendo à mocidade friburguense, dada a qualidade de seu ensino...*

---

<sup>35</sup> O tombamento provisório do prédio pelo INEPAC aconteceu em 07/01/1988, conforme publicação no Diário Oficial RJ ([http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens\\_tombados/detalhar/152](http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/152), acessado em 17/08/2014).

...consideramos ser contraproducente interromper o *trabalho fecundo* da Escola Estadual Ribeiro de Almeida, que *tão maravilhosos frutos têm oferecido durante os 73 anos de existência*.

No caso de total impossibilidade de atendimento das opções acima citadas, sugerimos a construção de um prédio para o funcionamento da EERA, que *já existe há mais de 73 anos, sendo parte integrante da vida da maioria dos habitantes de Nova Friburgo*.

Assumida como estratégia na luta simbólica por seu lugar no campo (BOURDIEU, 2008), a utilização de uma tradição inventada a partir das memórias da EERA e de sua afirmação como instituição com história e papel definidos mostra a mobilização de seus agentes. Sem se contrapor à ideia da constituição de um instituto de educação em Nova Friburgo, redimensionam seu lugar no campo e lutam inicialmente não contra a inovação, mas a favor da manutenção de seu espaço, de sua história construída.

Tais movimentos de resistência indicam como a escolha daquele prédio para a acomodação do Instituto de Educação de Nova Friburgo determinou, desde o princípio, sua instalação baseada na ruptura: a criação do Instituto foi interpretada por alguns como uma atitude autoritária que desconsiderava a história estabelecida, e por outros como um momento ímpar de abertura à construção de um novo modelo de formação de professores/as. Estava posto um dos pontos de conflito que marcaria os primeiros anos de existência do IENF.

## **2.4**

### **Considerações: o contexto e o lugar**

O papel da educação no processo de democratização do país surge com força, alimentando a execução de um projeto já desenhado em Nova Friburgo para a formação de professores/as. No bojo das políticas públicas para a educação no Estado do Rio de Janeiro no Governo Leonel Brizola, as propostas coordenadas por Darcy Ribeiro parecem incentivar sua concepção. A reorganização dos cursos de formação de professores/as no 2º grau, e especialmente dos institutos de educação, oferecem ao IENF o contexto ideal não apenas para sua criação, mas também para a idealização de uma proposta diferente para essa formação.

Se no nível *meso* o Instituto parece encontrar seu lugar no contexto das políticas públicas para a Educação no Estado do Rio de Janeiro em meados da década de 80, no nível *micro* sua construção identitária viria marcada pela ideia de



ruptura e por tensões constantes. Nesse sentido, sua compreensão como espaço concorrencial marcado por lutas (BOURDIEU, 2009) possibilitaria novas relações entre esses dois níveis de análise, buscando afinidades e divergências na constituição da identidade institucional do IENF (MAGALHÃES, 2004).

Esse momento de tensão na fundação do Instituto ajudará a compreender a continuidade desse processo. Nascido a partir de decreto e da extinção de uma instituição de ensino tradicional da cidade, a criação do IENF provoca rupturas e caos na ordem até então estabelecida. Desde sua idealização, promove afinidades e distanciamentos, paixão e negação. Nascido das contradições, não há registro de oposição à criação de um instituto de educação em Nova Friburgo. Mas o consenso termina aí. Desde o local em que foi estabelecido, até sua proposta pedagógica e as práticas lá dirigidas, tudo será motivo de confrontos e tensões.