

3

Horizontes de um projeto para a formação de professores/as

“Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é pois afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico, e que pode ocorrer uma síntese entre a formação de pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva.”
Jean Piaget³⁶

Em 1986, para além dos debates internos, a criação do IENF passaria a figurar, também, nas manchetes dos jornais da cidade. Mais que a apropriação do prédio para seu funcionamento, a direção dada ao Instituto através de ideais de educação considerados então modernos e de vanguarda ultrapassaria os seus portões e assumiria lugar nos meios de comunicação.

Documentos, textos jornalísticos e memórias se encontram neste capítulo no intuito de descortinar a concepção pedagógica que norteou a criação do IENF, e de que forma as tensões se construíram (ou se acirraram) dentro e fora do Instituto. A análise da *Ideologia* do IENF, documento elaborado como base para o Instituto, expressando objetivos e princípios para o trabalho, e seu diálogo com as memórias elaboradas em torno de acontecimentos, personagens e lugares, permitem acessar o contexto e os significados impressos às opções e práticas por ex-alunos/as. No documento, tomo como foco especialmente os itens *Conceito* e *Ponto de Partida*, e busco compreender a concepção que subjaz aos mesmos, situando as ideias apresentadas no contexto sócio histórico e educacional de sua elaboração.

Compreendidas como construções, importa-me, aqui, questionar as memórias, buscando não as verdades, mas os sentidos dados aos eventos. Nas palavras de Le Goff (1990), a desmonumentalização do documento (e da memória, na concepção de Pollak, 1992) consistiria exatamente em tomá-lo sempre como hipótese, transformando-o em dado ao compreendê-lo como produto social. Assim, é preciso não assumi-lo de forma isolada, como objetivo ou inócuo, mas analisá-lo na relação com outras fontes e documentos.

³⁶Piaget, 1977, p.60.

3.1 Da tradição à inovação

A implantação gradativa do IENF, conforme indicada pelo parecer elaborado pelo Grupo-Tarefa responsável por avaliar a viabilidade do projeto, significou a transferência para o novo prédio que abrigaria o Instituto das turmas de 1º e 2º anos do curso de formação de professores/as. Significou, ainda, a não abertura de matrículas no Instituto para a 5ª série, primeiro ano ginásial (2º segmento do Ensino Fundamental). Aos poucos, esse segmento seria totalmente transferido para outras instituições educativas do município, de maneira que em 1989 ali funcionassem apenas a formação de professores/as em nível médio e a escola de aplicação, com as turmas de ensino primário e classe de alfabetização, bem como a escola anexa de pré-escolar e o supletivo noturno.

Mesmo tendo sido colocado em prática o projeto de criação do Instituto, as resistências e tensões não cessaram. Ao contrário, tomaram outros contornos e avançaram para fora dos portões do colégio. Artigo datado de 13/03/1986 e publicado no *Jornal A Voz da Serra*³⁷ anunciava mudanças na ocupação do prédio, ainda foco de discussão, como a demolição de um muro que separava o espaço de recreio da entrada do prédio da coordenadoria, a desativação da sala dos professores/as e a transferência da Secretaria, da Biblioteca e do Gabinete Dentário para os fundos do CREC, que funcionava em prédio anexo e pertencia agora ao complexo que compunha o Instituto de educação. Além disso, denunciava a superlotação de sua capacidade (350 alunos/as do supletivo, 700 do normal e aproximadamente 250 da escola de aplicação) e o desejo de permanência dos alunos/as do 2º segmento naquele local como alguns dos motivos para a resistência estabelecida. E indicava que um novo abaixo-assinado, agora elaborado pelas famílias, seria entregue à Secretária de Educação, Prof.^a Yara Vargas, pelo então Deputado Estadual Flores da Cunha.

³⁷ Grande parte dos artigos encontrados no Pró-Memória de Nova Friburgo foram divulgados no *Jornal A Voz da Serra (AVS)*, fundado no município em 7 de abril de 1945 e com circulação ininterrupta até hoje. Segundo o site oficial do periódico, o mesmo teria sido criado para dar a conhecer as ações do Partido Social Democrático (PSD) em Nova Friburgo e região no período pós Segunda Guerra. Para seus editores, “*ao longo destas últimas seis décadas de atividades, A VOZ DA SERRA se orgulha de ajudar a escrever a história de Nova Friburgo, relatando os principais acontecimentos que são notícias no município, o que dá ao veículo credibilidade e o torna, sem dúvida, um formador de opinião*”. Disponível em <http://www.avozdaserra.com.br/Institucional>, acessado em 06/01/2015.

O referido artigo, permeado por falas de pais e docentes da EERA, além de definir as atitudes do então diretor do CREC como “*arbitrárias*”, aparece assim introduzido:

Paralelamente às comemorações dos 74 anos de existência da Escola Estadual Ribeiro de Almeida, um fato vem causando enorme polêmica nos meios estudantis da cidade – a desativação dos cursos de primeiro grau por determinação do Diretor do CREC, Carlos Guimarães.

Dois dias depois, em 15/03/1986, o IENF volta a ser manchete nos jornais da cidade. Reportagens do AVS e do Correio Friburguense anunciam um debate ocorrido na Câmara de Vereadores de Nova Friburgo sobre a “*crise*” vivida pelo Ribeiro de Almeida. Os textos relatam que pais e alunos/as, munidos de faixas e cartazes que protestavam contra a extinção da escola, estiveram presentes à reunião dos vereadores. Lá, puderam expressar suas razões para tais manifestações e, ainda, ouviram o diretor do CREC e também vereador no município pelo PDT, Prof. Carlos Guimarães.

Embora os dois periódicos noticiassem o acontecimento com diferenças evidentes no tom dos textos, ambos deixam clara a insatisfação de pais e estudantes, que se manifestam com faixas, como: “*Ribeiro de Almeida é vida e vida não se destrói*” (AVS). Mais uma vez é perceptível o apego a uma tradição (HOBSBAWN, 1984) que, nesse momento, apela para laços afetivos. Afirmações como: “*Nós, os alunos, fazemos esse movimento porque temos amor pelo colégio*” e “*nós precisamos do colégio*” são reproduzidas no texto do Correio Friburguense.

O artigo publicado no AVS novamente qualifica as atitudes do vereador e diretor do CREC como arbitrárias, na visão de algumas alunas, e relata, ainda, outras reclamações trazidas pelos pais, agora também concernentes aos procedimentos e à pedagogia implantada no colégio, motivo pelo qual sete dos dez professores/as da escola de aplicação entregaram suas turmas à então diretora, Prof.^a Jane Pinto, em resistência aos novos métodos aplicados no Instituto. Trabalhando naquele espaço já há algum tempo e tendo seu *habitus*³⁸ profissional

³⁸ Assumo, aqui, a concepção de *habitus* na perspectiva bourdieusiana, definido como um sistema aberto de disposições, modos de perceber, sentir, pensar que nos levam a agir de determinada forma em determinada circunstância. Como princípio de ação, o *habitus*, permite agir sem pensar: “é o *habitus* que, de alguma forma, constitui a situação e é a situação que constitui o *habitus*” (BOURDIEU, 2008, p.63). Mais que isso, Bourdieu desenvolve a ideia de que “o *habitus* não depende apenas de sua natureza intrínseca, mas do lugar em que ele se exerce; e, se o campo é outro, o mesmo *habitus* produz efeitos diferentes” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p.65). Logo, mudanças no campo podem produzir mudanças no *habitus*.

constituído a partir de referências outras, não é difícil compreender que o corpo docente ali alocado se posicionasse contra uma nova proposta trazida de fora, por um grupo recém chegado à escola. Além de ver seu espaço/lugar tomado por um novo grupo, o corpo docente que lá permanecia se via instigado a abrir mão de seu saber-fazer em prol de uma nova concepção de educação. Mesmo considerando a possibilidade de reestruturação dos *habitus*, a mudança não aconteceria instantaneamente. Aderir a um novo idioma pedagógico (LÉLIS, 2001) implicaria um processo de reflexão que envolveria teoria e ação e a consequente construção de novos modos de compreender o ensino e a aprendizagem. Contudo, o IENF parecia não ter tempo para isso.

Embora os textos jornalísticos publicados a partir dessa data mantenham a desapropriação do prédio e a preservação da memória da EERA como pontos de resistência, outros elementos começam a se somar a esses primeiros. A própria constituição do Instituto, suas práticas e a concepção pedagógica nele difundida assumem evidência. A ideia de um processo autoritário e que esfacelava a memória de uma escola considerada de tradição no município se une à concepção de que as novas práticas nele estabelecidas não condiziam com a educação até então difundida pelo estabelecimento de ensino que ali existira e mobiliza os ânimos e opiniões dentro e fora do Instituto. Aparecem nesse artigo do AVS as primeiras notícias sobre resistências internas às tais novas metodologias e aos procedimentos aplicados.

Tomar o contexto de criação do IENF, em seus aspectos políticos e pedagógicos, como objeto de estudo significa, antes de tudo, compreendê-lo como parte de um espaço social construído por seus agentes, individual e coletivamente. Através das memórias de seus primeiros anos de existência, acessadas a partir de diferentes fontes, é possível perceber como a identidade institucional desse espaço social nasce marcada por projetos e ideias, mas também por embates e tensões vividas pelos agentes sociais na mobilização de diferentes capitais³⁹(BOURDIEU, 2008) adquiridos em suas trajetórias, e que produzem formas particulares de ação.

³⁹Bourdieu (2008, p.107) define capital como “uma relação social, ou seja, uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ela produz e se reproduz”. A mobilização dos diferentes capitais depende da lógica que rege cada campo, valorizando mais alguns elementos em detrimento de outros. O capital aparece como a moeda que permite a ação dos sujeitos em determinado campo, ao mesmo tempo que define o lugar que o mesmo ocupa nesse espaço. Dependendo do volume e estrutura, e do estado do capital, estratégias de reconversão podem ser assumidas para que seu lugar no campo seja modificado. Por isso, o campo é sempre um espaço de lutas concorrenciais.

O IENF começa a se desenhar não apenas como uma escola de formação docente, mas como um espaço que intenta construir novos modos de pensar e fazer educação. Levando em conta que essa experiência se constrói num município do interior, com uma sociedade conservadora e num momento político nacional e estadual ímpar, conforme delineado no capítulo anterior, cabe tentar compreender os ideais e as práticas aí construídas a fim de que se discutam tais resistências sob outro prisma.

3.2 Nova direção, novos caminhos

Gestado num contexto de abertura política, de busca pela redemocratização do país e, especialmente, abraçado pelas políticas públicas para a educação construídas durante o Governo Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o projeto de criação do IENF previa que o Instituto e suas escolas anexas funcionassem como “*Unidades Padrão e Experimentais nas propostas educacionais*” com o intuito claro de que as experiências e práticas pedagógicas ali vivenciadas fossem levadas às demais escolas da rede. De acordo com o Prof. Nilton,

a intenção que a gente tinha é que um Instituto de Educação tinha que ser uma escola experimental e um laboratório de educação pra que as professoras tivessem experiências diversificadas pra implantar depois o que elas desejassem, onde fosse...

Assim, pensar a proposta pedagógica para o IENF previa a possibilidade de renovação e construção de novas técnicas e métodos de ensino. Mais que isso, previa preparar os futuros professores e professoras para fazer opções e levar adiante aquilo para o que haviam sido preparados/as.

Para tal fim, coube ao então diretor do CREC a nomeação de uma nova direção para o Instituto. O jornal AVS publicado em 25/03/1986 noticia a posse do novo grupo na sexta-feira anterior, dia 21, antes mesmo da promulgação do ato de criação do IENF. Dessa forma, indica que o organograma do Instituto ficaria assim constituído: Diretor Geral – Prof. Nilton Baptista; Diretora do Pré-Escolar (constituído pelo Jardim de Infância Eliza Teixeira de Uzeda) – Prof.^a. Naira Leal; Diretor de 1º Grau – Prof. Sebastião Guerra e Diretor do Supletivo – Prof. Carlos Emílio Viegas.

Mesmo tendo sido feita a nomeação do grupo nessa data, sua presença já era notória no Instituto desde o início do processo de implantação. Durante seu primeiro ano de funcionamento, 1985, porém, a Prof.^a Jane Pinto teria continuado a responder como diretora geral pela EERA até que a transição se completasse. Reportagem anterior (AVS 22/03/1986) noticiava que a diretora teria sido exonerada de seu cargo (DO 19/03/1986) por não aceitar a transformação da escola em Instituto de Educação. Os documentos relacionados à fundação do IENF, porém, comprovam que a professora Jane fizera parte do Grupo Tarefa organizado pelo diretor do CREC a fim de estudar a viabilidade de implantação do Instituto, e o documento elaborado por esse grupo apresentando parecer favorável à ideia aparece assinado por todos os membros do grupo, inclusive por ela. Logo, sua exoneração não parece ter se dado por resistência à criação do Instituto no prédio, como afirma o artigo. O Prof. Bruno Calderaro, também do CREC, afirmou ao jornal a concordância da diretora com a implantação do IENF.

Tal situação parece exemplificar a construção de estratégias novas por parte daqueles que resistiam à implantação do Instituto: se a permanência do mesmo no prédio acontecia à revelia dos questionamentos levantados anteriormente, o posicionamento e tratamento oferecido aos agentes envolvidos começam a ser vistos como elementos importantes nesse processo. No bojo das demais atitudes tomadas, essa também aparece interpretada como arbitrária. Para Bourdieu (2008, p.151), as estratégias assumidas por determinado grupo para a manutenção de seu lugar no campo só podem ser compreendidas de maneira relacional, com referência ao espaço de disputa que as define. Assim, as ações sustentam reações que intentam, nesse caso específico, conservar as posições sociais, utilizando, para esse fim, as transformações ocorridas no espaço social.

Mesmo tendo participado ativamente do processo, porém, a antiga diretora, durante esse período, percebeu que a gestão do Instituto trazia uma nova maneira de pensar e fazer educação. Desde a organização do espaço até as relações entre professores/as, alunos/as e funcionários/as, tudo foi mexido, revirado, modificado. Novos princípios como liberdade, responsabilidade e autonomia, expressos através de práticas que iam desde a valorização da atividade como elemento essencial para a aprendizagem e uma forma própria de pensar e viver a avaliação dos educandos, até a abertura permanente dos portões da escola, possibilitando a entrada e saída de estudantes e visitantes a qualquer momento, fermentavam as

discussões acerca do trabalho no Instituto, gerando, de um lado, críticas acirradas, e de outro, afinidades à proposta⁴⁰.

Embora o parecer favorável à implantação do Instituto indicasse como condição para isso a reforma e ampliação do prédio e o Ofício nº328/85, enviado pelo CREC à SEEC/RJ solicitando a criação do mesmo também salientasse a necessidade de que o prédio recebesse “*tratamento especial*” já que não se encontrava em condições “ *muito satisfatórias*”, essa expectativa não se cumpriu. Nilton afirma que ao chegar ao então EERA, as condições do prédio eram precárias: banheiros sem torneiras, iluminação fraca e insuficiente, fogões que não funcionavam, cozinha sem pia e não havia refeitório, dentre outros. Em sua observação, apenas o gabinete da direção parecia “*um palácio: sinteco, cortinas, tudo bonito*”.

Íris, aluna que veio do CEJE para o Instituto em seu primeiro ano de funcionamento, afirma em seu depoimento que “*até mesmo por nós estarmos chegando lá... os pioneiros, digamos assim, eles não tinham realmente estrutura pra receber*”. Cita, então, a carência da biblioteca, as goteiras que atrapalhavam as aulas nos dias de chuva e outras situações que mostravam, de alguma maneira, que o prédio não estava preparado para abrigar o número de alunos/as que recebia naquele momento. Para ela, exemplo da “*ausência de compromisso do governo*”.

As primeiras medidas do Prof. Nilton, então, teriam sido relacionadas à reestruturação do prédio a fim de que o mesmo pudesse receber com maior conforto os/as alunos/as do 1º grau e da formação de professores/as. Para isso, contou com a ajuda das próprias alunas normalistas, que em mutirões ajudavam a cuidar do espaço. Com o apoio do então diretor da Emop, pintaram o prédio internamente e substituíram os quadros de Eucatex. Além disso, toda a iluminação foi trocada e um fogão industrial comprado para a cozinha.

Nenhuma grande reforma foi realizada, mas a iniciativa da direção acabou por trazer mudanças à infraestrutura da escola. De acordo com Ribeiro (1986, p.20), a Emop recebera orientação da SEEC para investir na revitalização dos prédios escolares. A ajuda, nesse caso, veio, mas sem grande vulto e sem dar conta de tudo o que o prédio necessitava naquele momento. Estudos já demonstraram que o projeto estadual de reforma das escolas, constante do PEE, foi sendo abandonado,

⁴⁰ Tais propostas e práticas serão apresentadas e analisadas no corpo desse trabalho.

bem como a criação das próprias escolas de demonstração, e o foco de investimento passou a ser os CIEPs (BOMENY, 2008; CUNHA, 1991).

E as ações da nova direção do IENF foram além:

Primeira coisa, eu tirei o gabinete, arrumadinho, bonitinho, passou a ser sala de estar dos alunos, com piano, com revista, com jornal... arranjei um cantinho debaixo da escada e arrumei, ali era o cantinho da direção. O colégio subiu nas tamancas: “*Você é maluco!*” Eu sempre sou maluco... E começou uma revolução... gradativa...

Aquele espaço, tão querido por estudantes e docentes do EERA e ponto chave na construção de uma memória-resistência, foi exatamente o ponto de partida para as mudanças propostas pela nova direção. Mesmo considerando que o investimento intentava torná-lo melhor preparado para o trabalho pedagógico, proporcionando mais conforto a todos/as, as modificações afetaram diretamente aqueles que se sentiam invadidos e resistiam à chegada do novo grupo ao prédio. Nenhuma delas era qualificada como benéfica. O espaço físico adquiria, naquele momento, um sentido específico, tornara-se lugar, espaço habitado e significativo (FRAGO, 1995).

De acordo com o Prof. Nilton Baptista, o convite para que ele implantasse o Instituto de Educação de Nova Friburgo veio da coordenadoria. Antes diretor adjunto do CEJE, onde também trabalhara o Prof. Carlos Guimarães, então diretor do CREC Nova Friburgo, Nilton já atuava no curso de formação de professores/as daquele colégio. Participação ativa em greves, brigas internas para garantir a presença de alunos/as nos Conselhos de Classe e atividades que propiciassem aos futuros docentes o contato com escolas do Rio de Janeiro que trabalhassem com pedagogias alternativas⁴¹ eram algumas de suas iniciativas, que anunciavam seu apreço por uma sociedade e por uma escola democráticas.

Trabalhando no CEJE, Nilton conhecia o projeto de criação do IENF. Mesmo assim, o convite não foi aceito de imediato. De acordo com ele, a ideia de poder nunca lhe subiu à cabeça:

⁴¹ O termo “alternativas” é utilizado nesse contexto referindo-se a projetos pedagógicos construídos por determinadas escolas que pretendiam romper com a chamada escola tradicional, de viés magistocêntrico e disciplinador, e fomentar um ensino mais individualizado e preocupado com aspectos que iam além do acadêmico.

A coordenadoria me ofereceu implantar, me pediu para implantar o Instituto de Educação. Eu nunca quis poder...eu fui diretor do Estadual [CEJE] mais para lidar com aluno... gostava de lidar com aluno (...) O poder... pra mim o poder é poder fazer. É poder de realizar, é poder fazer. Querem... esse poder eu quero. Pela minha habilidade, pela minha competência, pela oportunidade. Mas o poder mandar? Poder mandar... Deus me livre! Não quero...

A decisão só veio numa das visitas ao Rio de Janeiro com um grupo de alunos/as do 2º ano do curso de formação de professores/as. Ao visitarem nessa cidade uma escola cuja proposta é definida pelo Prof. Nilton como piagetiana, encantou-se e começou a desenhar a ideia de um instituto que a levasse à escola pública. Duas atitudes, então, foram tomadas: a primeira, aceitar a oferta das proprietárias da escola visitada para que as mesmas oferecessem aos/as professores/as do IENF uma formação tratando dessa concepção de aprendizagem e suas implicações pedagógicas. A segunda, dividir com os/as alunos/as que o acompanhavam essa ideia, solicitando deles/as a ajuda que considerava necessitar:

Aí eu virei pros alunos (...) e falei: *“Olha aqui, estão me oferecendo a direção do Instituto de Educação. Oferecendo mesmo! Pra implantar o Instituto de Educação. Vocês topam dirigir a escola comigo?”* – essa foi a colocação que eu fiz. *“Claro que topamos, de qualquer jeito a gente vai ter que ir pra lá”* – elas estavam no 2º ano. – *“Então eu vou aceitar”*.

A anuência foi comunicada, então, ao diretor do CREC com a condição de que pudesse levar junto profissionais que o ajudariam na implantação da proposta que começava a tomar corpo a partir do que vira na escola que visitara. O documento denominado *“Ideologia”*, apresentando os princípios básicos do que seria o Instituto, foi elaborado a partir daí.

Contando, então, com a ajuda das proprietárias da escola do Rio de Janeiro para iniciar a proposta e com o apoio de professores/as convidados/as por ele para integrar a equipe, Nilton entrou no Instituto para dirigi-lo, segundo ele, com os/as alunos/as. Em sua concepção de poder, o papel do diretor deveria ser o de facilitador do trabalho no colégio: ele seria o responsável por fornecer à equipe pedagógica os meios necessários para que os projetos idealizados se tornassem realidade.

É possível afirmar, então, que a coordenadoria regional compreendia que a proposta desenhada pelo Prof. Nilton e sua equipe previa uma ruptura com a tradição a que a EERA associava sua memória e a qualidade de seu trabalho: *“O Carlos Guimarães, ele era o coordenador regional e ele tinha o poder de indicar,*

foi ele que me indicou. Ele tinha trabalhado comigo no Estadual, e o Carlos Guimarães deu apoio... o apoio que era possível dar”. Não apenas no que diz respeito ao lugar, mas especialmente no que tange às práticas pedagógicas, a concepção de escola e de educação que se delineava ali era distinta daquela preconizada pela antiga direção da EERA, justificando a saída da Prof.^a Jane.

Muitos da equipe que anteriormente trabalhava na escola, contudo, permaneceram, principalmente os que atuavam no 1º segmento. E esse grupo se viu diante de mudanças às quais nem todos/as se adaptaram. O próprio Nilton comenta:

Quando cheguei e apresentei a proposta, elas colocaram a mão na cabeça e disseram: “*Que é isso?*” Eu falei: “*É muito simples: vêm as professoras do Rio, a gente faz uma semana de treinamento com elas em Matemática, em Ciências Biológicas (...) vamos implantar Piaget na escola*”. (...) Já na reciclagem, o grupo que veio, todo animadinho... o outro grupo: “*Ah, eu vou aposentar, eu não quero novidade, prefiro trabalhar do jeito que eu tô...*” Ficou assim.

O dia a dia mostraria que não havia nada de simples naquilo que se pretendia implementar. O grupo que permanecera no IENF, oriundo da EERA, já apresentava uma resistência inicial por ter visto a escola em que trabalhava, seu lugar de referência, desapropriado. Além disso, como firmado anteriormente, era instigado, agora, a abrir mão de sua forma de trabalho, de sua maneira de agir, de uma ação dirigida por um *habitus* que garantia a cada um/a segurança, conforto. O Prof. Bruno Calderaro, em reportagem do AVS, afirmou que os/as professores/as estariam resistindo a se adaptarem “*ao novo sistema devido ao longo período que lecionaram obedecendo a antigos padrões*”.

Na escola de aplicação foi a mesma coisa, porque a gente contou com o mesmo time do Ribeiro... o time do Ribeiro não foi embora. Então eram as mesmas pessoas, mas tinha lá a [cita duas professoras novas] eu era diretor da escola de aplicação e também dava aula. E... mas os outros professores, era um sufoco!...
(Prof. Antônio)

Para esse grupo que ali permaneceu, oriundo da EERA, as regras do jogo foram alteradas. Adaptadas a uma determinada forma de trabalho, se viram na necessidade de que seus *habitus* profissionais se modificassem na busca de outras referências. O *habitus*, enquanto sistema de disposições que balizam e orientam nossas ações, se constitui nas relações e posições estabelecidas no campo. Adquiridos e portadores das histórias individuais e coletivas, ele economiza o

cálculo e a reflexão num determinado campo, ao mesmo tempo que gera práticas e representações. Ele corresponde, contudo, a uma determinada posição que se assume no campo. Se essas posições se modificam, as estratégias que antes funcionavam deixam de fazê-lo; determinados capitais perdem valor em função de outros (BOURDIEU, 2008). Logo, a mudança provoca desestabilização. Exige, dos agentes, novas formas de agir e pensar. Se a lógica do campo muda, o espaço de manobra e as exigências também se alteram, o espaço de liberdade é corrompido e novas disposições precisam ser constituídas. Para os/as professores/as da EERA que permaneceram no IENF, seus *habitus* já constituídos não correspondiam ao que lhes era exigido. O processo de resistência a tais mudanças os/as levava a construir estratégias que possibilitassem a conservação de suas posições.

Como veremos adiante, as mudanças sugeridas não se dariam apenas no espaço da sala de aula. Não havia como ser assim. A proposta desenhada para o IENF não podia ser contida entre paredes. Ela sugeria uma forma específica de compreender a educação, a escola e o ser humano, e uma intenção de intervenção no mundo.

Encontrou aqueles que a ela se filiaram por já pensarem dessa forma:

Conhecendo Nilton, trabalhando lá no CEJE... eu também trabalhava... aí a gente conversando, ele falou: “*Eu vou fazer o IENF e eu quero você lá comigo*”, não sei o quê... Pra mim é: eu sempre estive em alguma escola que as pessoas me olharam atravessado. Nunca encontrei meu lugar ao sol nas escolas. Quando eu vou pro IENF, eu sei que eu vou poder trabalhar do jeito que eu acredito que deva ser a educação... um lugar que respeita essa minha forma de trabalhar. Que eu já conhecia Nilton, já conhecia o discurso dele em relação à educação, né?E aí, quer dizer, o IENF vem... esse espaço onde eu posso fazer do jeito que eu acredito. Claro que nos meus 25 anos, eu achei isso o máximo! (**Prof.^a Célia**)

E outros que foram, aos poucos, se descobrindo ao viver o IENF, como afirma o **Prof. Antônio**:

Ali tinham mulheres, pessoas com um potencial artístico e literário e de cultura... gigantesco. E ao mesmo tempo, é... um grupo de mulheres... oprimidas, tratadas como mulheres... e mulheres que viveram nos anos 60, que pegaram a ditadura, que foram jovens na ditadura, enfim... então foi muito interessante ver algumas dessas mulheres “*pirando*”... aos pouquinhos... aos pouquinhos...

A convivência entre esses grupos distintos e as tensões provocadas pelo encontro, de um lado, de um grupo jovem, decidido a inovar e sentindo-se legitimado pelo poder estabelecido naquele momento e, de outro, um grupo

diligente em resistir às mudanças, validado pela história de uma escola tradicional a qual estava ligado e aos anos em que sua forma de trabalho fora considerada de qualidade, marca a constituição da identidade institucional do IENF.

Que proposta, afinal, provocou tanto rebuliço na cidade de Nova Friburgo em meados da década de 80? Que práticas desenvolvidas no Instituto chamaram atenção e mexeram tanto com os profissionais que lá atuavam e, ainda, mobilizaram a opinião de quem estava de fora, ouvindo falar do que acontecia no Instituto de Educação de Nova Friburgo?

3.3 Proposta pedagógica: conceito

Idealizada a partir da proposta piagetiana observada na escola visitada no Rio de Janeiro, o projeto do Instituto começa a tomar corpo no documento denominado “*Ideologia*”, elaborado pelo Prof. Nilton. Escrito no período de férias escolares, antes de entrar no Instituto de educação, seu objetivo parece ter sido apresentar as linhas gerais daquilo que pretendia ser o IENF. Conseqüentemente, é esse documento que dá as diretrizes para o que posteriormente se realizará no Instituto.

O termo “ideologia” era de uso comum nas décadas de 70 e 80 no Brasil. Compreendido a partir da abordagem marxista, que concebia ideologia, a grosso modo, como o conjunto de representações, ideais e valores pertencentes a uma classe ou grupo social (DORTIER, 2010, p.286), ou ainda em sentido pejorativo, como um conjunto de ideias falsas, o vocábulo aparecia constantemente em textos e discursos, inclusive na área da educação. A leitura do documento que nortearia práticas e procedimentos no IENF, contudo, me permite afirmar que nenhum desses significados se aplica ao mesmo. Ao que parece, a *ideologia* do IENF dizia respeito aos ideais constituídos com referência a uma concepção específica de homem, de mundo e de educação, que originaram princípios e fundamentos determinados para a construção de um tipo de cidadão e de sociedade que se almejava.

Sua importância para o projeto e a intenção de torná-lo claro levou o grupo a traduzir o documento numa *cartilha* a ser entregue aos pais de alunos/as do 1º grau. Em sua forma, o material já nos fornece algumas pistas: a capa já anunciava que o IENF era uma escola em construção. E uma construção que dependia de muitas mãos para se tornar realidade. Preparada manualmente, a cartilha trazia muitas imagens tentando ilustrar aquilo que se pretendia, e buscando ser uma “*síntese da ideologia do colégio para os pais*” (Prof. Nilton).

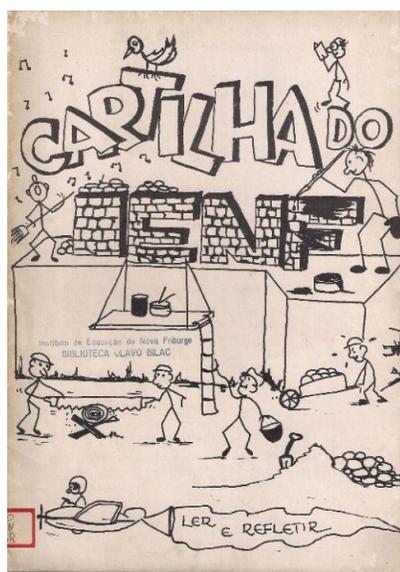


Figura 5: Cartilha do IENF, capa.

Interessante refletir acerca do termo que denominava o documento: *cartilha*. Inicialmente, indica a apresentação de algo a ser seguido. “*Rezar pela cartilha de alguém*” implica em aderir às ideias e indicações desse alguém. O IENF pretendia ser uma escola democrática e inovadora, mas também deixava claro que tinha um norte, uma direção a ser seguida. Entregava aos pais uma cartilha a ser abraçada, mas também acentuava, na própria capa, a importância de refletir sobre seu conteúdo após a leitura. Tal reflexão, contudo, não deixava muito espaço para a discordância: embora o caminho a ser seguido estivesse em construção, o alvo estava definido e os pontos de partida, delineados.

O documento *Ideologia* é iniciado pela apresentação do *conceito* do IENF:

O IENF é uma *Escola de Formação de Professores* para o pré-escolar e o 1º segmento do Curso Fundamental. Nele funcionam turmas de demonstração

correspondentes ao Jardim de Infância, 1º segmento do 1º grau, Estudos Adicionais e o Ensino Supletivo.

Pretende ser uma escola *atual, progressista, inovadora*. Assim sendo, utilizará *técnicas e métodos* que valorizem as gerações novas, que destaquem o poder da educação e que formem pessoas para uma alteração social que se afigura com a democratização do país.

O IENF deseja formar *professores competentes* para promover uma *revolução educacional*, formar cidadãos cômicos da responsabilidade de *instituir nova ordem social*, onde os *ideais democráticos* possam ser atingidos. (grifos meus)

Na cartilha, o mesmo aparece assim ilustrado:

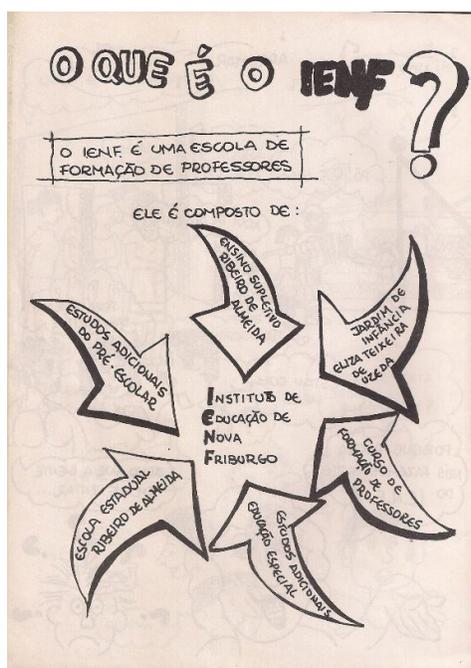


Figura 6: Cartilha do IENF, p.4

A construção de um conceito intenta expressar uma definição, explicar como algo é concebido. Através do conceito, aquilo que se pensa é anunciado em palavras de tal forma que outros consigam compreender o que se pretende. Algo já conhecido, em geral, não precisa ser explicado. Logo, a necessidade de conceituar o IENF expressa, por si só, a certeza de que aquele Instituto pretendia ser diferente das escolas e dos cursos de formação de professores/as que até então se via, ao menos no município de Nova Friburgo. Conceituar o IENF parece apontar, ainda, para a importância de que aquilo que se pretendia estivesse claro, de tal forma que não houvesse dúvidas sobre a distinção entre essa e as outras escolas.

O objetivo maior e primeiro do IENF, conforme descrito no documento e destacado na cartilha, era *formar professores/as*. Toda a estrutura que o compunha deveria tornar possível essa formação dentro dos valores e princípios definidos como essenciais para o processo educativo e através da aquisição de conhecimentos, da troca entre os pares, da ação conjunta e da convivência. Estabelecido esse foco, compreenderia também as “*turmas de demonstração*”, assim como denominadas no Plano Quadrienal de Educação e Cultura do Estado do Estado do Rio de Janeiro, como parte integrante do Instituto.

O *Livro dos CIEPs*, organizado por Darcy Ribeiro e publicado pelo governo do Estado em 1986, reconhece a fundação de três Escolas de Demonstração, que se constituíam como “*locais de acompanhamento e de avaliação da proposta posta em prática*” (RIBEIRO, 1986, p.85) pelo governo do Estado: o CIEP de Ipanema, o CIEP Avenida dos Desfiles (Sambódromo) e o Complexo Educacional de São Gonçalo. Tais escolas deveriam receber periodicamente funcionários e docentes que atuavam em outros CIEPs do Estado para estágios e capacitação. No documento, o Instituto expressa a intenção de funcionar como escola de demonstração, finalidade que parecia estar afinada às intenções expressas pelo PQEC do governo do Estado e ser apoiado pelo CREC/NF.

Estudos apontam que essas escolas não funcionaram como pretendia a CCERJ (CUNHA, 1991; MAURICIO, 2012), e ao que parece, o Instituto abrigaria, de fato, escolas de aplicação (1º grau e pré-escolar) para a realização dos estágios, conforme previsto na concepção do Instituto de Educação do Distrito Federal. Embora objetivando aquilo a que se propunham as escolas de demonstração, o Instituto não se aproximou plenamente dessa realização.

Mesmo assim, as turmas de 1º segmento e pré-escolar não se constituíam como um anexo ou lugar de simples aplicação, mas de gestão de novas práticas. Não há, na concepção do IENF, distância entre o 1º segmento e a formação de professores/as: esperava-se que os profissionais que trabalhavam no primeiro atuassem também na formação dos futuros docentes. Da mesma forma, intentava-se que as crianças das turmas de demonstração fossem compreendidas como alunas de todos: “*todos os alunos são de todo mundo. Eu tenho meus alunos, mas na hora que eu tô fora da minha sala, qualquer aluno é aluno meu também. E meus alunos são alunos de todos também*” (Prof.^a Célia).

Para essa análise, dois aspectos destacam-se fortemente nesse conceito, também expresso na *cartilha*:

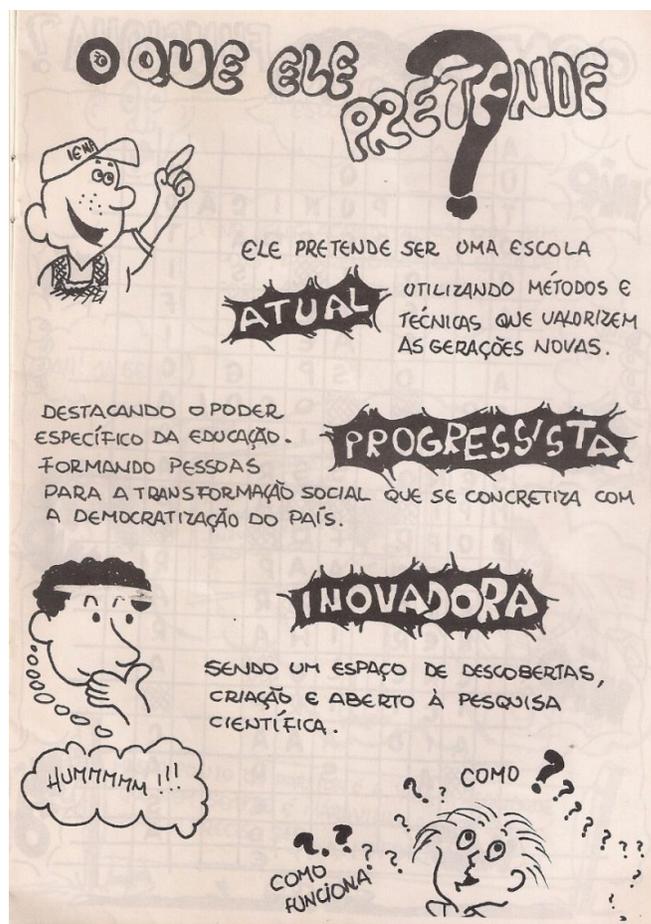


Figura 7: Cartilha do IENF, p.5

Primeiro, a valorização de novas técnicas e métodos que permitissem à escola ser *atual*, *progressista*, *inovadora*. O IENF nascia, então, com a intenção clara de quebrar o modelo de escola vigente na época, o mesmo que garantiria a tradição da EERA. Pretendia fazer uma *revolução educacional*. Assim, os profissionais da escola, em qualquer dos níveis de ensino, deveriam estar comprometidos com a formulação de práticas diferenciadas, com a criação de novas abordagens pedagógicas, com uma concepção do processo de ensinar e aprender que se fizesse atual. Depois, essa escola renovada e contemporânea nos aspectos pedagógicos, estaria filiada ao ideal de construção de uma sociedade democrática através da formação de cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel na construção de uma *nova ordem social*.

3.3.1

Por uma *revolução educacional*: inspiração piagetiana

A expressão *revolução educacional*, além de constar no documento do IENF, aparece também na publicação já citada, *O Livro dos CIEPs* (RIBEIRO, 1986). Assinado por Darcy Ribeiro, vice-governador e presidente da CCERJ, o texto pretendia apresentar a proposta elaborada para os CIEPs, defendendo a construção e o ideário dos centros integrados. Após uma breve contextualização em que a escola pública é caracterizada como precária e antipopular, a defesa dos CIEPs, desde sua concepção pedagógica até a construção de prédios específicos para esse fim, vem atrelada à proposta de democratização e elevação da qualidade da educação ofertada nas escolas. E é nesse contexto que o texto afirma estar aquele governo promovendo uma *revolução educacional* no Rio de Janeiro, indicando os CIEPs como carros chefe dessa realização (RIBEIRO, 1986, p.16).

A construção de uma escola *atual* estava ligada, na proposta pedagógica do IENF, à concepção piagetiana de aprendizagem, conforme concebida no Brasil no início dos anos 80, sob inspiração da experiência observada na escola visitada pelo Prof. Nilton e seus/suas alunos/as do curso de formação de professores/as no Rio de Janeiro. Pretendia-se que o Instituto fosse um laboratório de práticas que pudessem ser levadas pelos/as futuros/as docentes à escola pública. Dessa forma, ele também se caracterizaria como uma escola *inovadora*.

A referência a essa intenção aparece também no documento “*Propostas Pedagógicas Específicas*”, que apresenta 11 indicações de procedimentos a serem estabelecidos no Instituto. Dentre eles, descreve-se a finalidade de integração entre o pré-escolar e o curso primário (1º segmento) “*admitindo a metodologia piagetiana*”. E, ainda, a proposta de “*aproximação aos estudos de Emília Ferreiro*” para embasar as práticas de alfabetização.

Identificados pelo termo construtivismo, utilizado pelo próprio pensador em referência a sua teoria do desenvolvimento cognitivo, os estudos de Jean Piaget tomaram vulto no Brasil especialmente a partir da década de 80. Tal termo, contudo, segundo Duarte (2000, p.7), não encontra consenso nem mesmo entre seus adeptos. Provisoriamente, poderíamos compreendê-lo como um conjunto de vertentes teóricas que, mesmo aparentando certa heterogeneidade, possuem como elemento nuclear a epistemologia genética de Jean Piaget e a ideia de que a

aprendizagem se dá pela ação daquele que conhece – o sujeito – sobre o que é conhecível – o objeto (SEBER, 1997). Compartilhando certos pressupostos, conceitos e princípios, as teorias construtivistas seriam reconhecidas por características que definiriam sua identidade e constituiriam seu ideário filosófico, psicológico e educacional.

A concepção de que o conhecimento se dá na interação do sujeito com o objeto, enfatizando o papel da ação no processo de aprendizagem, e a ideia de que a inteligência não é inata, mas se desenvolve em estágios sucessivos que se relacionam, encontraram no Brasil, como em outros países, um terreno fértil de disseminação. Vasconcelos (1996) defende a tese de que o movimento da Escola Nova no Brasil teria aberto espaço para que os estudos de Jean Piaget fossem aqui difundidos desde a década de 1930. Segundo o pesquisador, a consideração da psicologia como ciência fonte da educação teria ampliado a divulgação de estudos na área. Ideias como *princípio ativo* e *cooperação* teriam aproximado as duas vertentes, bem como as reformas educacionais alimentadas pelo movimento.

Especificamente no caso do IENF, naquele momento político, o ideário construtivista parece ter surgido como possibilidade de mudança ao se contrapor a um ensino frontal e memorístico, que concebia o educando como recipiente de informações e afirmava o primado do objeto sobre o sujeito (MIZUKAMI, 2013). Para alguns, essa concepção poderia proporcionar a concretização de uma prática educacional progressista e transformadora (DUARTE, 2000, p.16). Desse ponto de vista, trazê-la como matriz de referência para a construção do modelo pedagógico do Instituto parecia, sim, atual e inovador. A busca pela construção de uma sociedade diferente, mais democrática e participativa, parecia se afinar às ideias de interação e desenvolvimento cognitivo.

Assim que a equipe do Instituto começou a se formar, dividida entre os novos, que chegavam no auge das mudanças, e os antigos, oriundos da EERA, uma formação foi oferecida à equipe para tratar especificamente da concepção piagetiana de aprendizagem. A semana de formação contou com a participação das diretoras-proprietárias da escola que teria suscitado o interesse do Prof. Nilton por esse ideário pedagógico. Mesmo atualmente, segundo informações divulgadas no site da referida escola, o construtivismo parece nortear suas práticas, já que Jean Piaget e Emília Ferreiro ainda são mencionados como referência em seu projeto pedagógico.

Interessante, ainda, que o mesmo projeto pedagógico afirma que a base da proposta educacional da instituição⁴² vem das ideias do educador Anísio Teixeira. Várias citações de textos desse representante do movimento da Escola Nova no Brasil aparecem no documento. Aqui, também, a relação entre a concepção piagetiana e as ideias veiculadas pelos representantes da educação nova no Brasil parecem dialogar. Mesmo não aparecendo explicitamente nos documentos e nos relatos que compõem a empiria desta pesquisa, é possível levantar a hipótese de que, sem uma intenção clara, o ideário escolanovista permeia o projeto do IENF, desde a concepção de um instituto de educação, em sua forma, até a base de suas práticas. Considerando, ainda, a força de penetração desse ideário reformador, especialmente no que diz respeito à influência da Psicologia⁴³, no pensamento pedagógico brasileiro, é possível compreender que nuances dessa perspectiva cotejem sua proposta pedagógica.

A partir da semana de formação vivida pela equipe, esperava-se que os mesmos se sentissem mais seguros para atuar de forma diferenciada e aderissem à nova proposta. Dessa forma, a cultura escolar (JULIA, 2001) da instituição que estava por trás do IENF começaria a se transformar. Mexer com os processos didático-pedagógicos, contudo, implicaria em modificar não apenas os procedimentos, mas principalmente a compreensão do que era aprender para aquele grupo de professores e professoras. Conseqüentemente, provocaria reflexões acerca das concepções de homem e de mundo de cada um e cada uma, além de colocar em xeque seu *habitus* professoral (SILVA, 2005) construído, para alguns, em anos de experiência com modos de proceder distintos daqueles que passavam a conhecer.

A **Prof.^a Célia**, que chegava ao Instituto acompanhando o novo grupo, faz referência a essa ocasião e comenta: “*nem com o construtivismo eu não fechava, falava não!*”. Tendo atuado no IENF com classes de alfabetização, **Prof.^a Célia** afirma que não tinha um método específico para o trabalho. Cada ano e cada turma

⁴² Embora essa escola tenha sido importante na concepção do IENF, optei por não divulgar seu nome, já que o conhecimento de sua proposta pedagógica veio através do relato do Prof. Nilton e do material disponibilizado no site da instituição. Sem contato direto com os responsáveis pela mesma, considerei prudente manter o sigilo devido às fontes da pesquisa, divulgando apenas aquilo que parece pertinente à análise aqui empreendida, tendo como foco principal o Instituto de Educação de Nova Friburgo.

⁴³ Vários estudos têm apontado que o movimento renovador proposto pelos pioneiros da Escola Nova ia muito além dos aspectos psicologizantes do indivíduo. A esse respeito, conferir Brandão (1992), Cunha (1994), Mendonça e Brandão (1997) e Souza (2013).

lhe traziam desafios novos e suas aulas eram elaboradas de acordo com aquilo que percebia como necessidade do grupo. Ao ser convidada para atuar no Instituto, já trabalhava assim; o convite teria vindo por esse motivo. Conhecer a epistemologia genética de Piaget e a psicogênese da língua escrita segundo Emília Ferreiro lhe suscitou reflexões, mas não se sentia presa, segundo ela, a nenhum método de trabalho; em sua narrativa, transparece ter sido adepta de uma concepção mais espontânea, aberta às novidades e imprevistos de cada dia. E a escola parecia lhe proporcionar isso, logo também não estava fechada em modelos ou concepções.

Para **Jacinto**, ex-aluno do Instituto, a concepção pedagógica que aprendia no IENF baseava-se no construtivismo. Segundo ele, contudo, isso não era consenso. Era perceptível nas aulas que também entre os que atuavam no curso de formação de professores/as havia os que aderiam à proposta e outros que não. Já **Angélica**, embora não cite o construtivismo ou Piaget em nenhum momento de seu relato, traz a noção de que a importância da ação para a elaboração de conhecimentos e a problematização apareciam, se não em todas, ao menos em parte das aulas. E isso parece ter sido marcante em sua trajetória lá:

Nessa escola não, o tempo inteiro a gente era solicitado a ir à frente e a conduzir o grupo. Em todas as disciplinas. Então... o que a gente ia lendo, ia aprendendo, ia discutindo, o professor ou a professora sempre colocava a gente no centro da discussão. E se tinha uma situação, a gente problematizava a situação e dali a gente tinha que chegar às soluções.

Ao que parece, as propostas vivenciadas dentro do Instituto sofriam forte influência de teorias psicológicas, especialmente do construtivismo piagetiano, conforme discutido em meados da década de 80. Tendo em vista os relatos obtidos, contudo, trabalhamos aqui com a hipótese de que a sedução advinda da concepção construtivista se deu, no caso específico do grupo que pensou a proposta pedagógica do IENF, mais por uma consonância entre aquilo que viam e já pensavam anteriormente, do que pelo arcabouço teórico de Piaget e seus seguidores: a ideia de uma escola em que o/a aluno/a aja, tenha voz e se coloque como protagonista em seu processo de aprendizagem aparece nos documentos e relatos acerca da experiência no IENF. Mas as práticas ali vividas não precisavam, para isso, ser qualificadas ou denominadas construtivistas, nem por ex-alunos/as,

nem por professores/as. Dessa vertente pedagógica, prevalece na matriz de referência do Instituto a ideia da aprendizagem pela experiência⁴⁴.

O Livro dos CIEPs não apresenta bibliografia, logo não é possível acessar os referenciais teóricos utilizados para sua elaboração. Vasconcelos (1996), entretanto, identifica em sua pesquisa a penetração dos estudos piagetianos nas orientações construídas para o trabalho nos centros integrados. Ao tratar dos núcleos piagetianos no Brasil, cita professoras que ali atuaram a partir dos princípios construtivistas.

É possível, ainda, estabelecer certa relação entre o ideário que pretendia reger as práticas no IENF e a proposta pedagógica dos CIEPs, como é ali apresentada. Mesmo levando em consideração que o texto não retrata de forma plena as práticas desses centros integrados, alvo de vários estudos e críticas (MIGNOT, 1989), pode-se reconhecer ali o ideal, o intuito desse projeto. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo entre os dois documentos através do princípio de uma “*metodologia centrada no aluno*” (RIBEIRO, 1986, p.49). Colocar o educando como centro do processo pedagógico assinalava uma intenção de ruptura com um modelo de escola centralizado na figura do/a professor/a.

No IENF, a *atividade* aparece como um dos fundamentos da ação. Deve ser esta, segundo o documento *Ideologia*, a “*forma predominante no processo ensino-aprendizagem*”.

⁴⁴O conhecimento não estaria nem nos objetos nem no sujeito, mas é construído na interação entre eles, segundo a teoria piagetiana. Por isso, o educando precisaria atuar concretamente sobre o mundo que o rodeia. A ação, contudo, não basta: é preciso que a experiência tirada do objeto seja assimilada e acomodada aos esquemas cognitivos do sujeito. Assim, o conceito de atividade em Piaget pressupõe uma experiência física e outra lógico-matemática, que diz respeito à abstração de suas próprias ações: “*a experiência não é recepção, mas ação e construção progressiva*”. (SEBER, 1997, p.186).



Figura 8: Cartilha do IENF, p.7

O instituto deveria ser, para isso, uma *oficina de trabalho*. O planejamento, construído para atender as necessidades do educando, da turma. Para **Prof.^a Célia**, esse era um grande facilitador no dia a dia. Ouvir o educando, conhecê-lo, era imperativo para a elaboração das aulas, que muitas vezes não vinham planejadas previamente. Da mesma forma, o **Prof. Antônio** conta como a agenda do dia era discutida com a turma, tanto na formação de professores/as quanto na escola de aplicação. A participação ativa do educando, tanto nas atividades quanto nas decisões tomadas era um preceito levado a cabo pelo grupo que buscava inovação.

O início da década de 90 viu surgirem intensas discussões acerca do construtivismo e de sua apropriação pelos docentes no Brasil. Enquanto alguns, adeptos do construtivismo, defendiam sua posição e acentuavam o papel inovador da teoria (BECKER, 1994), outros se levantavam contra a utilização de um construtivismo acrítico, não ligado às discussões de cunho político e social que efervesceram desde a década de 80 (SILVA, 1993; ARROYO, 1993). E é aí que aparece o segundo elemento forte do conceito elaborado para o IENF: a formação de sujeitos preparados para agir em prol de uma nova ordem social, comprometidos com a transformação social e política do país.

3.3.2

Por uma *nova ordem social*: formação político-social

A luta pela instauração de um estado democrático tomava vulto na década de 80, com o fim do governo militar no Brasil e a abertura política. Processo lento, mas marcado pela participação de diferentes grupos políticos, movimentos sociais e entidades de professores/as que viam na educação um caminho propício para a construção de um novo modelo social (CUNHA, 1991). Estudos realizados por pesquisadores brasileiros ainda na década de 70 já faziam críticas às reformas educacionais daquele período, enquanto se organizavam em associações e entidades, junto a outros educadores, buscando pensar o momento e atuar em direção ao processo de mudança que se almejava.

As teorias crítico-reprodutivistas (ou simplesmente reprodutivistas), em especial a partir da leitura da obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, assumiam certo destaque nas discussões acadêmicas. A partir delas, a oposição reprodução x transformação balizou debates e a classificação das ditas teorias educacionais como críticas – voltadas à transformação social – ou reprodutoras – empenhadas na manutenção do modelo social vigente⁴⁵. Para Catani et al (2001), o momento político vivido, especialmente no Brasil, enviesou a leitura das obras de Pierre Bourdieu de tal forma que seu arcabouço metodológico teria dado lugar a uma compreensão determinista e até pessimista do papel da educação. “*Efetivamente, posta nesse âmbito, a Sociologia de Bourdieu, sem dúvida, estava condenada à perda de legitimidade num campo em crescente politização*”, afirma o sociólogo (*op. cit.*, p.68).

Ao mesmo tempo, críticas à ênfase dada nas décadas anteriores, durante os governos militares, à Tecnologia Educacional aparecem com força. Desenvolvida com o apoio do MEC em convênio com organismos internacionais, embasava-se em conhecimentos científicos e em critérios como objetividade e neutralidade. Nessa abordagem, a importância do planejamento, da economia e da administração em busca da eficiência do sistema educacional era apontada como maneira para se alcançar o desenvolvimento econômico e social (SOUZA, 2013).

As discussões alimentadas por esse momento político, conforme apresentado no capítulo anterior, requisitavam um outro lugar para a educação, no qual sua

⁴⁵Como exemplos, cito os trabalhos de Saviani (1983a) e Libâneo (1992).

função iria muito além de possibilitar a aquisição de conhecimentos. Por diferentes caminhos, de alguma maneira os debates educacionais apontavam a formação crítica para uma atuação social consciente como a função principal da educação escolar. E indicavam a escola pública e o/a aluno/a advindo das classes menos privilegiadas, assim como docentes bem formados, focos e agentes dessa mudança.

O projeto desenhado para o IENF se alinhava aos ideais desse momento no campo educacional. Absolutamente marcada pelo contexto político e social, a formação docente deveria fomentar a criticidade e o compromisso com a transformação social. A construção de uma sociedade democrática passaria pela educação das novas gerações, e os/as professores/as, especialmente do 1º grau (tendo em vista o alto índice de evasão presente na escola), eram responsáveis por isso.

A construção dessa nova sociedade, almejada naquele momento de abertura política e fim de um longo período de ditadura militar, passaria necessariamente pela formação de *professores/as competentes*, capazes de agir em prol da mudança social esperada. A *revolução* proposta para a educação intentava, na verdade, a revolução social.

Eu acho que o IENF, ele já veio encomendado, assim, o desejo... veio desejado, melhor que encomendado, ele veio desejado... é... ele veio desejado nessa onda do Darcy, dos Cieps... é... dessa educação de qualidade na escola pública. De um humanismo, né... o Darcy era... era muito humanista, né... Então... no IENF, (...) toda interação, tomada de decisão, processos políticos... tudo isso era muito querido pra proposta do IENF... **(Prof. Antônio)**

Seguindo com Bomeny (2001) a concepção de Darcy como um intelectual comprometido com a reforma social e confiante no papel da educação nesse processo, entendo que o IENF teria vindo *desejado* no bojo das possibilidades idealizadas para o atendimento de qualidade das classes populares na escola pública em consonância com as políticas por ele coordenadas para o Estado do Rio de Janeiro. Qualidade essa que possibilitasse uma revolução, uma nova ordem social.

De acordo com a autora (2008, p.10),

Darcy Ribeiro estava convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho. Exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada. Remava na direção contrária à de sua clientela principal.

Aqui também a proposta pedagógica do IENF dialoga com a concepção dos CIEPs, criados para atender “*os segmentos sociais mais pobres*” (RIBEIRO, 1986, p.47), almejando que todas as disciplinas desenvolvam “*o espírito crítico e reflexivo do aluno*” (p.64), afinal, “*o professor do Terceiro Mundo deve fornecer a seus alunos da classe trabalhadora os instrumentos de linguagem, pensamento e ação capazes de destruir sua condição de eternos colonizados*”(p.65).

Na percepção de ex-alunos e alunas do Instituto, essa intenção de formação para um compromisso político era clara, e diferentes situações são narradas nesse sentido. **Angélica** enfatiza esse aspecto de sua formação, e cita duas histórias que a marcaram. Primeiro, o momento em que o governo estadual, já na gestão Moreira Franco, resolveu nomear uma nova diretora para o Instituto, e os/as alunos/as se mobilizaram contra tal decisão, já que o diretor anterior havia sido eleito pela comunidade educativa:

Aí o governador resolveu nomear uma diretora que a gente não queria. Então a gente foi ter aula na praça, a gente não teve aula na escola. Imagina, ter aula na praça? Na minha cabeça, né? De uma... de outro tipo de escola. E isso também foi bom na minha formação, que eu aprendi que engajamento também, político, em relação a minha profissão seria importante.

Depois, conta da participação dos/as alunos/as nos movimentos dos professores/as do município:

Nós fomos convidados a participar dessa manifestação, foi uma passeata grande na cidade... (...) Então nós fomos em solidariedade aos nossos colegas, já que nós seríamos futuros professores em breve. E foi muito interessante essa experiência. Eu já tava me engajando é... numa profissão... quer dizer, já tava tendo um tipo de engajamento político numa profissão que eu nem sabia se eu ia trabalhar ou não. Mas eu já... na escola eles já nos colocavam como professores em ação. “*Vocês não estão só se preparando... vocês têm q viver o que que é realmente a profissão*”. E a gente aprendia não só através do que agente tava aprendendo sem sala de aula, mas também dessas manifestações. Isso pra mim foi muito importante também.

Rosa também cita como marcantes vários momentos em que o engajamento político, inclusive com questões outras relacionadas ao município, era incentivado dentro do Instituto:

A gente participava muito lá. Questão de transporte escolar, né... que não tinha esse direito na época. O valor da passagem que era muito alto... a gente tava sempre envolvida nesses movimentos. A proposta de educação na época: será que é isso mesmo? Será que não tão querendo te dominar pra que você siga... né, exatamente a massa? Ou... né... a política? Então era isso aí.

Compreende-se, então, que a concepção do IENF traz em si a ideia de uma educação capaz de transformar. Subjaz a essa concepção a compreensão de que a escola existente até então cumpria um papel diferente daquele previsto para o Instituto, ou seja, uma escola que não promovia os sujeitos a cidadãos, que não lhes capacitava a pensar e agir para provocar a mudança social considerada necessária.

3.4 Proposta pedagógica: pontos de partida

Os *pontos de partida*, segundo item do documento “*Ideologia*”, ratificam o ideal de uma escola ativa e promotora de mudança: “*O aluno é a principal meta de tudo que se quer, planeja e faz. (...) O aluno da escola pública é o que necessita de ação educativa mais inteligente e dedicada*”. A formação de professores/as competentes deveria compreender a intenção de que os/as mesmos/as colocassem tal competência a serviço da escola pública e daqueles/as que ela atende, os filhos e filhas dos trabalhadores. E uma ação educativa inteligente seria aquela que, partindo da leitura e compreensão da realidade, traria sentido a sua prática ao atender às necessidades do educando.

A proposta desenhada para os CIEPs também se filiava a esse propósito. Criticando a escola voltada para o que considera “*uma criança ideal*”, seu projeto indica que a escola deveria “*adaptar-se à criança pobre com a consciência de que é a própria escola que fracassa quando não consegue educar a maioria de seus alunos*” (RIBEIRO, 1986, p.33). Dessa maneira, na concepção de Bomeny (2008) Darcy se distinguia da concepção dos renovadores da educação, expressa no *Manifesto* de 1932 e a qual fazia questão de se filiar, ao incluir nos ideais de escola pública, obrigatória, laica e gratuita o atendimento às massas populares.

Como ponto de partida, ainda, no IENF, *criatividade e determinação* deveriam ser características de todo docente ou equipe de professores/as comprometida com a escola pública que, estando sob a responsabilidade do governo, não poderia utilizar o descaso desse como pretexto para não cumprir seu

papel. Por atender a um público com maiores necessidades, deveria ser, a escola pública, aquela a oferecer “*maior e melhor serviço*”. De acordo com o documento, “*o patrão da escola pública é o povo*”, que confia no trabalho prestado por professores/as e funcionários/as, em sua competência e compromisso. E nisso deveria estar fiada a relação entre escola e comunidade.

Governo, escola e comunidade cumprem papéis distintos, mas relacionados entre si. E a execução final do trabalho estaria nas mãos da equipe escolar e, em última instância, do/a professor/a. Logo, seria dele/a a maior responsabilidade. O governo deveria, sim, dar condições para que esse trabalho acontecesse, ao mesmo tempo que o acompanharia e supervisionaria, enquanto o povo deveria confiar na competência dos profissionais que atuam na escola. Essa relação tríade, e de forma especial aquela estabelecida entre escola e comunidade, seria um dos pilares e focos do trabalho desenvolvido no IENF.

Convocando os docentes a “*atuarem de forma comprometida e entusiasmada*” (RIBEIRO, *op. cit.*, p.48) e defendendo o sentido global da educação, a proposta dos CIEPs também pressupunha uma estreita relação entre escola e comunidade:

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade contribuindo para a educação coletiva. Os pais dos alunos são chamados para discutir com os professores a educação de seus filhos. E cada professor, por sua vez, é permanentemente estimulado a visitar a comunidade para, com os pais e vizinhos, conhecer a realidade de seus alunos. (RIBEIRO, *op. cit.*, p.49)

Para que essa escola de qualidade, comprometida com a transformação social, fosse efetivada de maneira competente, ela deveria se tornar “*atraente, interessante e competente*”. Uma escola que encanta, que fascina o/a aluno/a não precisaria obrigá-lo/a a assistir aulas, preso/a nas salas, sob o controle rígido do registro das faltas. E esse fascínio viria exatamente da importância dada àquilo que se ensina, ao significado que o conhecimento assume para cada indivíduo, e da forma como se ensina / aprende. Só seria possível encontrar encanto e significado numa escola constituída por sujeitos competentes, cômicos de seus deveres e obrigações, mas também de sua função na formação de todos/as e de cada aluno/a.

Os princípios acima destacados dão lugar, no documento *Ideologia*, aos chamados fundamentos do IENF. Nessa parte, uma série de valores e conceitos são apresentados. São esses fundamentos, trabalhados no próximo capítulo, que darão a base e o norte para as práticas desenvolvidas no IENF. Dessa forma, entendo que a compreensão de um está intrinsecamente ligada a outra: não há como compreender os fundamentos sem as práticas; não há como chegar às práticas sem seus fundamentos.

3.5 Considerações: entre o sonho e a realidade

Essa era a escola que o IENF pretendia ser. Um projeto sonhado, desejado, mas que encontrou na concretude do dia a dia e na lida com pessoas distintas a necessidade de se fazer por outros caminhos. O sonho, ao que parece, não era de todos/as. A concepção do IENF expressava, antes de tudo, uma visão de homem e de mundo que não era compartilhada pelo conjunto dos agentes sociais. Embora a proposta parecesse se afinar aos ideais então apregoados para uma escola democrática, especialmente no bojo das políticas para a área no Estado do Rio de Janeiro, no dia a dia da escola nem todos os profissionais pensavam da mesma forma ou objetivavam as mesmas mudanças. Dentro e fora do Instituto, resistências foram se fortalecendo, enquanto aqueles que sonhavam e projetavam “*a alma e o espírito*” (**Prof. Antônio**) do IENF precisaram encontrar, também, espaços e estratégias de resistência.

Como *locus* de ação dos sujeitos sociais, um instituto como pretendia ser este precisaria ser construído a partir do convencimento dos demais. Ao que parece, o grupo que estava à frente dessa mudança sabia disso:



Figura 9: Cartilha do IENF, p.14

Preparados, talvez, para o medo e a insegurança, não atentaram para uma forma de violência que se impunha aqueles/as que resistiam: uma violência velada, mas ditada pela imposição de uma visão de educação que trazia como pano de fundo uma concepção de mundo adversa àquela que predominara até então naquele espaço – lugar pleno de significados para professores/as que constituíram seu *habitus* professoral em anos de experiência.

Validada pelo momento político e pelo grupo então no governo do Estado, a proposta do IENF parecia encontrar legitimação para prevalecer. Grupos distintos, contudo, conviviam dentro do IENF, cada qual na certeza de que fazia o melhor. Ao mesmo tempo, os fatos e opiniões escorriam para fora de suas paredes – afinal, a escola pretendia ser aberta a todos – e se tornavam notícias nas mãos de quem não vivia o dia a dia da escola, mas via, ouvia e se posicionava. A tradição atribuída à EERA não coadunava com a nova proposta pedagógica que ali se delineava. No fim, tentativas de manter o poder em prol de uma ou outra forma de pensamento e ação marcariam o processo de constituição identitária da instituição.

Além disso, desde que o projeto começou a ser desenhado, as disputas políticas, inerentes àquele momento, permearam os embates que se estabeleceriam internamente no Instituto. Para além das questões administrativas e de cunho decisório do CREC e sua direção, junto à Secretaria de Estado de Educação, frentes políticas do município de Nova Friburgo passaram a se envolver nas situações que se colocam a partir dali, tornando a Câmara de Vereadores um dos palcos de discussão acerca da proposta pedagógica e dos procedimentos adotados no IENF.