4
Entre conflitos e tensões, as bases para a constituição do Instituto

"Não se trata, portanto, de simplesmente inverter os polos da educação tradicional e passar a permitir tudo o que até então foi proibido ou suprimir a ação de todos os agentes responsáveis por aquela educação. Trata-se bem mais de formular outra proposta de educação para a formação de cidadãos aptos para viver e promover o regime democrático."
Helena Singer[46]

O presente capítulo se organiza em torno dos chamados *Fundamentos*, que ocupam a maior parte do documento *Ideologia*. Sua intenção parece ser oferecer as bases sobre as quais o trabalho no IENF seria construído. Para isso, vários termos vão sendo apresentados e sua definição e relação com a proposta do IENF indicados. Compreendendo que os *fundamentos* constituem o alicerce de uma edificação, sua análise indica aquilo que se considerava essencial para a constituição do Instituto e a construção de sua identidade como instituição educativa.

Assumo com Agier (2001, p.10) a perspectiva de que toda declaração identitária, individual ou coletiva, é *"múltipla, inacabada, instável, sempre experimentada mais como uma busca que como um fato"*, construída na relação com um outro num processo social, complexo e contextual. Logo, a observância desses princípios basilares – os *fundamentos* – pretendia tornar o Instituto uma escola, de fato, diferente. Sua leitura, contudo, obedecendo a uma perspectiva de análise *meso*, procura relacionar as intenções e as práticas, conforme relatadas por ex-alunos/as, ex-professores/as, documentos e notícias dos jornais da época da criação do IENF. Dessa maneira, intenta olhar para essa instituição educativa como instituída e instituinte (MAGALHÃES, 2004).

No intuito de facilitar a análise, os *Fundamentos* apresentados no documento foram organizados em dois grandes grupos: *princípios fundamentais*, a serem analisados a seguir, e *meios fundamentais*, abordados no próximo capítulo. Cabe salientar que essa categorização não aparece nos registros ou nos relatos em nenhum momento. Tampouco a ordem em que são apresentados os fundamentos é obedecida aqui. Tal categorização foi elaborada, contudo, considerando que a

[46] Singer,2010, p.17.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

simples apresentação desses princípios tomados idealmente como base do trabalho no Instituto não possibilitaria explorar sua real complexidade. Mais que isso, surgiu do diálogo entre o documento e as memórias.

Assim sendo, os *princípios fundamentais* vão aqui sendo discutidos em diálogo com os demais dados; descortinar seu significado no dia a dia, essa sim é a intenção. Os dados me permitem afirmar que as intenções e as ações se cruzavam a partir de tais fundamentos, objetivando dar forma ao Instituto e encontrar caminhos para a construção de uma nova declaração identitária que suprimisse aquela defendida para a EERA. Para isso, utilizo também páginas da *Cartilha do IENF*, elaborada para as famílias de alunos/as da escola de aplicação com a intenção de apresentar-lhes a *Ideologia* do Instituto.

4.1
O aluno como foco

Com a finalidade de ser uma escola atual, progressista e inovadora, conforme definido no *conceito* do IENF apresentado no capítulo anterior, o documento *Ideologia* exibe os *fundamentos* do trabalho, constituindo-se como base e caminho para que tal objetivo fosse alcançado. E destaca dentre eles, do ponto de vista dessa análise, aquele que poderia ser compreendido como *fim fundamental* de todo o trabalho a ser desenvolvido: a felicidade. Estabelecendo-a como *"a meta do dia a dia da escola"*, assinala que a mesma *"deve permitir aos alunos o ambiente para recompor energias, recuperar a alegria e a esperança, independentemente da situação que vivam fora dela"*.

A polissemia do termo felicidade indica a complexidade de sua conceituação. Ao afirmar que *"todos os empecilhos à felicidade serão objeto de estudo e solução"*, a proposta do Instituto se impõe um objetivo quase utópico, por envolver todos os aspectos que compõem a vida do estudante, desde sua saúde física e mental até suas relações sociais e familiares. O tom do documento, e especialmente os princípios tidos como fundamentos dessa proposta pedagógica, apostam no desenvolvimento pessoal e coletivo para que essa felicidade seja alcançada. Mais que isso, apontam a educação escolar como fomentadora desse desenvolvimento, alargando, assim, os princípios de *revolução educacional* e de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

instituição de uma *nova ordemsocial*[47]: a partir de uma determinada ação educativa se concretizaria a formação de sujeitos felizes, no sentido apontado acima, que seriam capazes de atuar na sociedade em prol de sua mudança.

Dessa forma, procura relacionar o papel da escola ao desenvolvimento pessoal do educando. O documento propõe que essa felicidade se estabeleça, primeiramente, no interior da própria escola, atraente, interessante e competente, despertando nos educandos o interesse e a vontade de estar naquele espaço. Sua proposta é assim definida na *Cartilha*:

Figura 10: Cartilha do IENF, p.16

Nesse ponto, e talvez como chave para a leitura e compreensão dos demais fundamentos, é preciso observar a forte influência de um viés psicológico subjacente à proposta do Instituto. Se na adesão aos estudos de Jean Piaget e sua psicologia genética esse tema já havia aparecido, nessa parte do documento *Ideologia* ele surge relacionado, especialmente, à consideração do aluno como indivíduo.

[47] A esse respeito, ver capítulo 3.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

A influência da Psicologia sobre a Educação não é novidade. Lima (1990) trabalha com a hipótese de que essa aproximação poderia ter se dado, dentre outros motivos, exatamente pela primeira assumir, como um de seus focos de pesquisa e ação, as questões relativas à aprendizagem, também atraentes à segunda. Esse diálogo marcado por interesses, contudo, não se daria sempre de maneira fluente; ao contrário, tanto uma área quanto outra acabam por extrapolar, em determinados momentos, sua competência, buscando dar conta do fenômeno educativo. E os maiores riscos estariam, do seu ponto de vista, na importação de teorias advindas de outros países, inclusive com leituras de "segunda mão", e da apropriação, por parte da Pedagogia, de ensinamentos que desconsideram aspectos culturais e contextuais dos sujeitos, provocando, dessa forma, reducionismos e estereótipos.

> Se a compreensão dos processos psíquicos engloba fatores tão diversos como o biológico e o cultural e se este cultural implica em variações de comportamento humano, de criação e utilização de objetos, de usos da linguagem, etc., a normatização terá que ceder lugar a um quadro multifacetado, que permite sua utilização como referencial teórico para o humano, entendido agora na sua diversidade e não mais destinado à redução das igualdades. (LIMA, *op. cit.*, p.20)

Essa aproximação alimentou de alguma forma as proposições do documento e as bases estabelecidas para a proposta considerada inovadora do IENF, inclusive em seu diálogo com uma abordagem não-diretiva[48].

4.2
Princípios fundamentais: para ser IENF

A liberdade aparece como o primeiro dos princípios fundamentais do Instituto.De acordo com o documento *Ideologia*, "*quem dá liberdade está na posse de algo que não lhe pertence – a liberdade do outro. Se a dá é porque a tirou. Dar liberdade às crianças significa ter a posse da liberdade delas, que não nos pertence, pertence a elas"*. Seguindo este princípio, o Instituto deveria, em

[48] A abordagem humanista do processo ensino-aprendizagem caracteriza-se por estabelecer como foco principal o desenvolvimento pessoal do indivíduo, em detrimento de aspectos pedagógicos ou sociais inerentes à prática educativa. Dela derivam-se práticas consideradas não-diretivas ou espontaneístas por apostarem no desenvolvimento do sujeito em liberdade, sem intervenções de autoridades, assumindo o/a professor/a o papel de facilitador/a desse processo (MIZUKAMI, 1986).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

todo momento, respeitar as pessoas em sua liberdade. Qualquer atitude diferente seria interpretada como opressiva.

Desse primeiro fundamento, decorreriam a *responsabilidade*, o *respeito* e a *verdade*. Juntos, e em estreita relação, esses quatro valores essenciais parecem formar o pilar sobre o qual os demais fundamentos se constituem.Nessa concepção, a falta de responsabilidade seria decorrente da falta de liberdade; uma pessoa em liberdade se tornaria responsável através do amadurecimento e da aprendizagem. Dessa forma, o respeito ao indivíduo seria condição da liberdade e deveria reger as relações dentro do IENF. Já a verdade apareceria como consequência desse ambiente de liberdade e respeito, possibilitando a confiança na justiça.

De acordo com o documento, uma pessoa privada de sua liberdade estaria doente, e só poderia se restabelecer nesse ambiente de liberdade e respeito. Essa seria a função primordial da escola. Aos mais doentes de falta de liberdade, àqueles que provavelmente teriam mais medo dela, seria necessário oferecer maior liberdade e, às vezes, por um longo período de tempo, para que se curassem. Logo, durante esse processo de "cura", muitos não saberiam usar sua liberdade, inclusive dentro da escola, mas de forma nenhuma deveriam ser privados dela. Exatamente por isso, o documento é radicalmente contra qualquer tipo de castigo ou punição.

Parece-me compreensível que uma escola pensada para ser democrática, num momento de abertura política após uma longa ditadura militar, conforme já analisamos antes, tenha na liberdadeseuprincípio basilar. Os CIEPs também teriam sido pensados tendo esse princípio como uma de suas bases, conforme se lê: *"O objetivo principal de uma escola que pretende ser democrática é que cada aluno conquiste sua liberdade. Esta só se efetivará quando o corpo discente adquirir consciência de seu espaço existencial, social, político e cultural"* (RIBEIRO, 1986, p.64).

Considero importante reafirmar, contudo, que o conceito aparece no documento *Ideologia* com um tom oriundo mais da Psicologia[49] que da formação político-social, embora esta também tenha sido tomada como foco do Instituto. Quero dizer com isso que a liberdade, aqui, parece ser compreendida mais como

[49] Neste ponto, cabe informar que o Prof. Nilton Baptista, principal idealizador e primeiro diretor do IENF, é psicólogo. Sua formação certamente marca as ideias que balizam o projeto do Instituto.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

um bem individual que como uma conquista coletiva, embora tenda a afirmar que, na concepção do documento, a segunda se originaria da primeira. A ideia de que o ser humano nasce livre e que, portanto, a liberdade lhe é um direito inato, limitado pela natureza e pelo desenvolvimento *"sem a necessidade de intervenção de pessoas exteriormente"* é o centro da tese defendida.Nesse ponto, o Instituto parece ir além daquilo que se propunha, então, para os CIEPs conforme expresso no livro citado, que apontava para uma liberdade a ser conquistada,tendo na educação um caminho importante para isso.

No documento *Ideologia*, lê-se o seguinte:

> O equilíbrio psíquico vem da auto aceitação, mediante a aceitação que os outros, especialmente os professores, têm do aluno; vem também da possibilidade de expressão e participação. Vem ainda do valor que o aluno adquire à medida que atinge os objetivos escolares pelo estudo e promoção.

Assim o conceitode liberdade aparece descrito na *Cartilha*entregue aos pais de alunos e alunas do 1º segmento:

Figura 11: Cartilha do IENF, parte da p.12

Na imagem, o adulto, em posição superior, concede (ou pensa conceder...) liberdade à criança; é contra essa ideia que o documento se coloca. Quanto menor a criança, maior o respeito a ela devido. O desenvolvimento em liberdade seria a melhor forma de amadurecer. E o papel da aprendizagem, auxiliar nesse processo: o conhecimento proporcionaria maior possibilidade de desenvolvimento e de responsabilidade. A imagem instiga à reflexão, ainda, acerca da relação entre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

professor/a e aluno/a na escola, numa crítica clara ao autoritarismo que, para muitos, a caracterizava. A relação estabelecida no IENF deveria ser de outra natureza, baseada naquilo que o documento denominava respeito pelo indivíduo.E a disciplina, outro de seus fundamentos, seria *"decorrente do exercício de liberdade"*.

A *Cartilha* apresenta, em uma de suas páginas, aquilo que seria proibido dentro do Instituto, a fim de oferecer aos estudantes um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal e, conforme o próprio documento, ao *"equilíbrio psíquico"*:

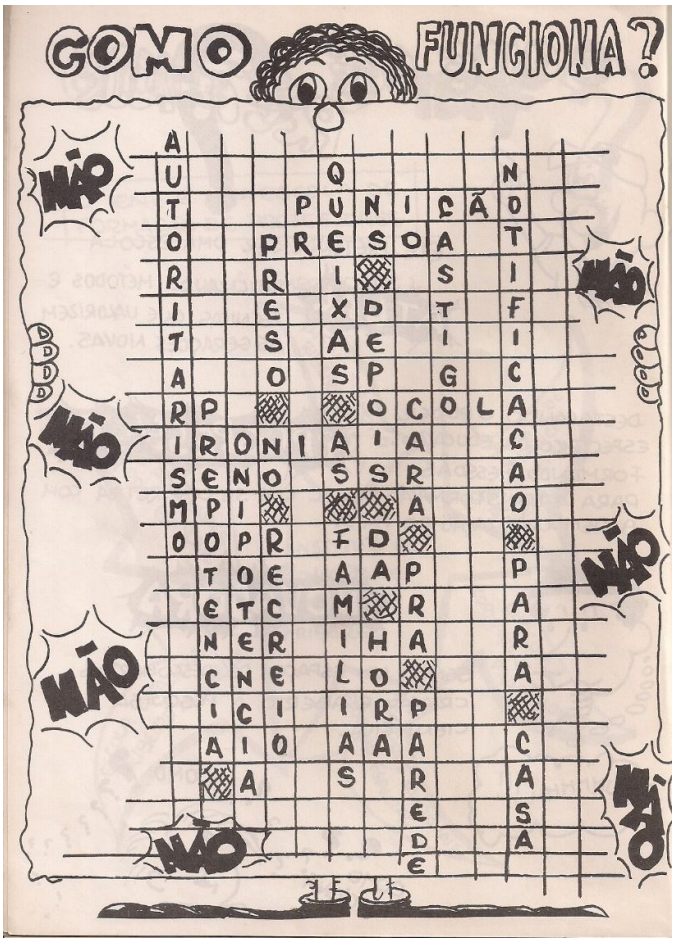


Figura 12: Cartilha do IENF, p.6

Tomar a liberdade como princípio das práticas pedagógicas na instituição escolar não é ineditismo dessa proposta. Não sendo inédita, contudo, ela é peculiar, tendo em vista o contexto em que se dá: num Instituto de Educação público localizado num município do interior do Estado do Rio de Janeiro.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

Diversas experiências com as chamadas *escolas livres* ou *escolas democráticas*[50]são registradas em diferentes lugares e momentos históricos (SINGER, 1997). Para a autora, o que une a proposta dessas diferentes escolas é exatamente a intenção de fazer com que a experiência educacionaltraga aos alunos e alunas, dentre outras coisas, felicidade e respeito: *"busca-se tornar ainfância um período mais feliz da vida humana ao mesmo tempo em que se nega a aplicação dos dispositivos disciplinares de sujeição"* (SINGER, *op. cit.*, p.25). Sua tese principal é a de que as mesmas se constituem como espaços de resistência, inscrevendo-se como estratégia de luta contra as formas de poder que sustentam as sociedades modernas através da recusa de um modelo imposto de individualidade, buscando a construção de novas formas de subjetividade. A proposta do IENF não se filia inteiramente a esse grupo, hoje mais diversificado e organizado de escolas. No entanto, tem em sua concepção de liberdade, respeito e disciplina grande afinidade com parte dele.

Para a **Prof.ª Célia**, a grande diferença entre o IENF e as demais escolas nas quais já trabalhara era ter liberdade para respeitar a liberdade do outro:

> O poder falar com as crianças:*"Aqui eu te respeito e aqui todo mundo te respeita"*. E quem não respeitasse, eu podia falar: *"Cara, aqui não! Aqui ele pode! Aqui ele pode ir ao banheiro.*(...) *Ah, ele pode sair até pra pegar ar, se ele quiser. Eu acredito nisso. A escola acredita nisso"*.

Ainda mais, respeitar o momento do outro, inclusive em seu ritmo para aprender. O respeito, conforme compreendido aqui, era pelo indivíduo de forma integral. Mais que aluno/a, aquele sujeito era pessoa. Formas de trabalho incentivadas no IENF, baseadas no respeito ao outro, deveriam levar em conta,além do sujeito que aprende, o sujeito-pessoa; a perspectiva do desenvolvimento global não permitiria separações entre essas duas percepções.

"*Neste curso e no IENF, aprendemos a lidar com a responsabilidade e a liberdade*", afirma **Cássia** referindo-se a sua experiência ao cursar a formação de professores/as no Instituto. Para a ex-aluna, esse foi um dos pontos fortes do curso. Sua opinião é consoante com a de outros entrevistados, que veem nessa

[50]Atualmente, as chamadas *escolas democráticas* existem em todo o mundo. Talvez a mais conhecida seja a da *Escola da Ponte*, em Portugal. Em 2006, foi criada a *Comissão Europeia de Educação Democrática*, e no Brasil a experiência tem se espalhado e tomado vulto (http://portaldoeducador.org/escolas/, acessado em 20/02/2015).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

vivência a possibilidade que tiveram de construir uma forma diferente de olhar a educação e, até, de se formar de modo ímpar, colocando em xeque inclusive valores familiares até então tidos como verdades.

Alguns relatos demonstram como esses princípios chegaram às práticas do Instituto. Primeiro, o IENF não exigia o uso de uniforme, como relata **Amarílis**. Formada em Arquitetura e tendo chegado a Nova Friburgo pouco tempo depois da criação do Instituto, conta que seu prédio lhe chamou a atenção. Por curiosidade e pensando que ali poderia funcionar um museu ou um espaço cultural (não havia, então, nenhuma indicação de que ali estava uma escola ou um Instituto de Educação), entrou e se encantou com a proposta do curso a partir das informações que recebeu. Resolveu matricular-se, contando que ao fazer formação de professores/as, talvez pudesse ajudar seu filho, então vivendo o momento da alfabetização.A não obrigatoriedade do uniforme foi um dos pontos que a encantaram.

Depois, o IENFmantinha seus portões abertos, sem qualquer vigilância, como indica **Angélica**: "*a entrada e saída era aberta pra gente. O importante era que quem estivesse ali quisesse de fato aprender...*".

De acordo com o Prof. Nilton, o interesse de todos era que os/as alunos/as estivessem na escola, e não na rua. Logo, não havia cabimento na proibição da entrada num caso de atraso. Os portões da escola eram abertos e todos/as podiam entrar quando chegassem. A entrada na sala de aula era autorizada por cada docente. Alguns a permitiam em qualquer momento e outros, não, dependendo de seu posicionamento diante da proposta do Instituto. Mas o estudante ficava na escola.

Os relatos indicam, ainda, que além de entrar quando chegassem (ou quisessem) os/as alunos/as podiam sair da escola livremente, sem solicitar autorização. E mais, os portões eram abertos para todos/as: pais, namorados/as, vizinhos/as e amigos/as podiam entrar e sair do IENF. Para **Açucena**, isso "*gerou na cidade uma polêmica imensa porque é uma cidade extremamente conservadora a nossa...*". Aquilo que na proposta do Instituto era vivido como exercício da liberdade individual, princípio fundamental para o desenvolvimento, aparece fora de suas paredes como prática incompreendida e absurda, e mais uma vez as manchetes dos jornais e a Câmara de Vereadores passam a ser palcos de discussões acerca dos chamados "*novos métodos*" adotados no educandário.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

4.2.1
Sobre a liberdade: múltiplas leituras

Em 04 de setembro de 1986,acompanhada da charge que segue, o AVS anuncia a seguinte manchete: "*Vereador acusa: IENF é um bordel*".

Figura 13: Charge publicada no Jornal A Voz da Serra em 04 de setembro de 1986

Destaque-se que a charge faz referência ao Instituto ainda como Ribeiro de Almeida. Mesmo considerando que a antiga escola não desapareceracompletamente, já que as turmas de 2º segmento ainda não haviam sido totalmente transferidas do prédio, o Instituto já fora formalmente criado (Decreto nº 8976 de 15/05/1986). Sua identidade, contudo, ainda não constituída e questionada em seus primeiros passos, abre espaço para que a resistência permaneça.Se inicialmente ela se configurou em torno da escolha do prédio da EERA para o estabelecimento do IENF, agora as práticas desenvolvidas no Instituto, são tomadas também como elementos para a oposição às mudanças, para além da afirmação de uma tradição inventada (HOBSBAWN, 1984) utilizada inicialmente.

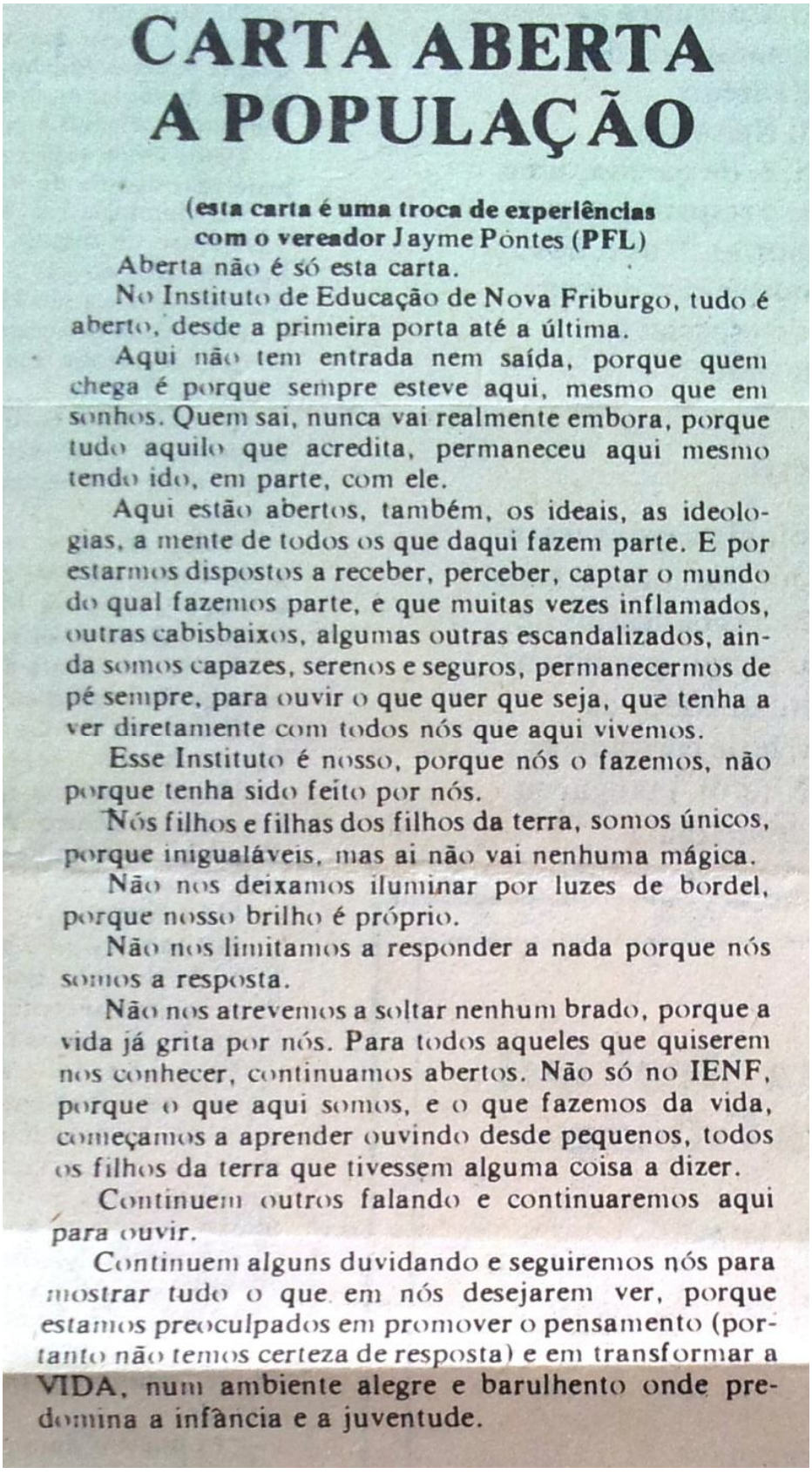
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

As práticas como componentes da cultura escolar (JULIA, 2001) são também expressões e elementos constitutivos de sua declaração identitária (AGIER, 2001). Acessadas a partir das memórias reconstruídas a partir de diferentes fontes (documentos, textos jornalísticos, relatos), aproximam ações e significados, provocando reflexões acerca tanto do cotidiano escolar quanto das diferentes culturas de referência expressas pelos sujeitos sociais que aparecem na trama narrada. Na medida em que são reconstituídas em contexto de maneira relacional, não se apresentam como indicadoras de verdades, mas fornecem pistas que permitem um olhar compreensivo sobre essas mesmas práticas e as reações por elas provocadas.

Conforme anunciado pela imagem, a reportagem identifica a liberdade então vivenciada no IENF com a possibilidade de que cada um agisse como quisesse, independentemente dos riscos. Algunsrelatos são trazidos à tona para dar corpo à notícia-denúncia: o primeiro, relacionado à livre entrada e saída de alunos/as e visitantes no Instituto. De acordo com o vereador Jayme Pontes, citado na reportagem, *"os alunos têm liberdade para fazer o que bem entenderem, sair da sala de aula, jogar bola, inclusive no horário de aula, perturbando os que permanecem em sala estudando"*. E, depois, a visita de namorados e namoradas possibilitava que os/a alunos/as fossem vistos *"aos beijos pelos corredores e até fazendo sexo naquela escola"*. A notícia vinha respaldada pelo relato de professoras do Instituto que preferiam não se identificar, mas solicitavam a volta ao *"método antigo"* antes que a escola fosse *"desmoralizada"*.

A denúncia do vereador se desdobrou em reações e confusões. Na mesma semana, um grupo de estudantes do curso de formação de professores/as do IENF, acompanhados por uma das professoras, procurou a redação da AVS solicitando o direito de resposta às acusações que sofreram. Logo na edição subsequente do jornal, a seguinte Carta Aberta foi publicada, em nome do Instituto:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA



CARTA ABERTA A POPULAÇÃO

(esta carta é uma troca de experiências com o vereador Jayme Póntes (PFL)

Aberta não é só esta carta.

No Instituto de Educação de Nova Friburgo, tudo é aberto, desde a primeira porta até a última.

Aqui não tem entrada nem saída, porque quem chega é porque sempre esteve aqui, mesmo que em sonhos. Quem sai, nunca vai realmente embora, porque tudo aquilo que acredita, permaneceu aqui mesmo tendo ido, em parte, com ele.

Aqui estão abertos, também, os ideais, as ideologias, a mente de todos os que daqui fazem parte. E por estarmos dispostos a receber, perceber, captar o mundo do qual fazemos parte, e que muitas vezes inflamados, outras cabisbaixos, algumas outras escandalizados, ainda somos capazes, serenos e seguros, permanecermos de pé sempre, para ouvir o que quer que seja, que tenha a ver diretamente com todos nós que aqui vivemos.

Esse Instituto é nosso, porque nós o fazemos, não porque tenha sido feito por nós.

Nós filhos e filhas dos filhos da terra, somos únicos, porque inigualáveis, mas ai não vai nenhuma mágica.

Não nos deixamos iluminar por luzes de bordel, porque nosso brilho é próprio.

Não nos limitamos a responder a nada porque nós somos a resposta.

Não nos atrevemos a soltar nenhum brado, porque a vida já grita por nós. Para todos aqueles que quiserem nos conhecer, continuamos abertos. Não só no IENF, porque o que aqui somos, e o que fazemos da vida, começamos a aprender ouvindo desde pequenos, todos os filhos da terra que tivessem alguma coisa a dizer.

Continuem outros falando e continuaremos aqui para ouvir.

Continuem alguns duvidando e seguiremos nós para mostrar tudo o que em nós desejarem ver, porque estamos preoculpados em promover o pensamento (portanto não temos certeza de resposta) e em transformar a VIDA, num ambiente alegre e barulhento onde predomina a infância e a juventude.

Figura 14: Jornal A Voz da Serra, 06 de setembro de 1986

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

Pelo que se compreende, nenhuma resposta efetiva é oferecida às acusações levantadas pelo vereador que, segundo o próprio jornal, causaram reações na população, já que muitos teriam entrado em contato com a redação solicitando que as mesmas fossem apuradas. A Carta reafirma a ideia de uma escola aberta e a certeza de que, enquanto o Instituto caminhasse sobre os ideais para ele desenhados, assim ela continuaria. Segundo **Cássia,** a direção respondeu aos estudantes, durante esse episódio, com muita *"humildade e dignidade"*. Mas, ao que parece, não teve a preocupação de dar uma resposta à situação criada, especialmente para aqueles que não estavam no IENF.

Ao mesmo tempo, de acordo com o Correio Friburguense de 6 e 7 de setembro, um grupo de cerca de 300 alunos/as e alguns docentes promoveram uma manifestação *"ruidosa e tensa"* e dirigiram-se para a Câmara Municipal, tomando "*o plenário, as escadarias e a parte fronteira do prédio"*. A reportagem dá conta de que os estudantesdirigiram-se aos vereadores de maneira agressiva, e indica que outros representantes da casa demonstravam preocupação com o Instituto e com o que vinha acontecendo lá. Uma das vereadoras, inclusive, insinua que os/as alunos/as poderiam estar sendo usados/as como massa de manobra pelo PDT, então no comando do ensino estadual no município através do CREC. Sendo o vereador Jayme Pontes, primeiro nome a figurar nessa situação, líder do PFL na Câmara, a tensão político-partidária aparece com força nas disputas suscitadas pelo e a partir do IENF e sua proposta.

Internamente, direção e discentes afirmavam que as denúncias não tinham fundamento e outra carta é escrita, esta endereçada aos alunos e alunas. Nela, o princípio da liberdade como fundamento do IENF é reafirmado. Da mesma forma, o envolvimento de interesses políticos nas tensões existentes é declarado:

> Os atuais acontecimentos, com denúncias mentirosas nos jornais, que não têm escrúpulos de apurar os fatos antes de divulgá-los e divulgam o que interessa pessoalmente aos poderosos que bajulam, mostram que o poder se sente ameaçado sempre que se respeita a liberdade das pessoas. São os que se dizem democratas que atacam o IENF, acusando-nos de dar muita liberdade aos alunos. Nós não damos liberdade aos alunos, porque ela pertence a eles desde que nasceram: como nós não a suprimimos, não podemos dá-la de volta – simplesmente a respeitamos.

A liberdade que imperava no Instituto abria a possibilidade de que qualquer pessoa entrasse ou saísse do prédio sem problemas. E o sexo, nessa perspectiva,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

era visto como algo natural, ligado ao prazer e não ao moralismo. Segundo o Prof. Nilton,

> Agente trabalhava contra a repressão sexual e a favor do amor.Agente sempre encarava assim, que devia haver uma educação não sexual, uma educação afetiva. Sexo todo mundo sabe fazer, de um jeito ou de outro... Não é educação sexual, é educação afetiva. Educar os afetos que acompanham a relação homem-mulher, ou homem-homem, mulher-mulher, mas a relação amorosa...

Dessa forma, a descoberta do corpo por parte dos menores e as curiosidades infantis relacionadas ao tema eram tratadas com naturalidade na escola. A **Prof.ª. Elza** conta, por exemplo, que seus/suas alunos/as pensavam que um livro tratando da descoberta do corpo e do despertar da sexualidade permanecia escondido por conta das figuras humanas sem roupa que apresentava. Ao trazê-lo para a sala e tratar do tema, um dos pais ameaçou chamar a polícia ou o juizado de menores. As reações nos/nas jovens e adultos/as, segundo ela, eram mais fortes, marcadas pelo preconceito que já traziam, enquanto as crianças eram curiosas e mais abertas ao assunto.

Tratando-se de uma sociedade conservadora, como afirmara **Açucena**, e de um contexto de grande resistência, interna e externa, à implantação do IENF, tudo parecia ser motivo de consternação ou de reações acaloradas. A afirmação de uma identidade institucional embasada em fundamentos claros, ao menos para o grupo que aderia à proposta elaborada, era essencial. Afirmar sua posição e seus ideais, naquele momento, aparecia como o modo de firmar-se num lugar novo, destituindo e deslegitimando o que antes existia ali. E isso se fazia pela implantação de novas formas de ensinar e aprender, mas também por novas maneiras de lidar com o outro e com o conhecimento.

A liberdade, ali, não deveria ser confundida com permissividade: ser livre não significava poder fazer tudo. A liberdade deveria trazer como consequência a responsabilidade. Logo, cada um deveria responder por suas atitudes; é livre para tomá-las, mas precisa estar preparado para suas implicações. E, principalmente, não pode ser tutelada – a liberdade vigiada não é liberdade.

> A responsabilidade é uma consequência da liberdade. E todo mundo fala da liberdade com responsabilidade. Não é assim. A liberdade gera responsabilidade. Se você não for livre... se uma criança dessa não for livre, na minha presença ela vai se comportar bem porque ela não é livre, ela é dependente de mim, então vai se comportar bem. Ela só vai ser responsável pra não quebrar uma caneca ou pra fazer o xixi no lugar certo, essa coisa toda, quando ela for livre de fazer fora ou fazer dentro e escolher fazer dentro e não quando eu tô vigiando e ela é obrigada a fazer

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

> dentro do vaso. Ela só é autônoma, livre pra fazer xixi quando ela escolher fazer no lugar mais higiênico. E assim todas as coisas, quer dizer, se você tem liberdade,você assume responsabilidade... Agora, essa liberdade tutelada, que tem sempre um fiscal, que sempre aconteceu nas escolas, tem o bedel, tem isso pra vigiar, pra vigiar, pra vigiar... Quando não tem a presença, a pessoa não se sente responsável, entendeu?

Embora longo, penso que o trecho acima, transcrito do relato obtido com o Prof. Nilton, esclarece a concepção que estava por trás dos portões abertos, da possibilidade de assistir ou não às aulas, da não vigilância à entrada e saída da escola. Esse aspecto, contudo, parece ter sido aquele que mais provocou tensões e discussões fora do Instituto. Tal compreensão sobre liberdade não parece ter sido partilhada por quem ouvia sobre alunos/as que, não querendo assistir às aulas, deixavam as salas e o colégio sem qualquer impedimento: *"os alunos têm liberdade para fazer o que bem entenderem"* e *"todos os alunos, mesmo os que têm apenas 10 anos, são responsáveis por si mesmos"* (AVS, 04/09/1986). Para os que olhavam de fora ou não compartilhavam dos mesmos princípios, a liberdade, ali, se confundia com permissividade, sim.

Tendo a responsabilidade como preceito vinculado à liberdade, uma escola que tivesse na liberdade seu elemento basilar e que trabalhasse para o desenvolvimento global do indivíduo, atuaria confiando na autonomia de cada um. Por isso, admitindo também esse fundamento para o IENF, cada sujeito dentro da instituição deveria assumir seu poder de decisão, responsabilizando-se por seus diferentes setores, bem como por suas decisões pessoais.

Amarílis conta que a participação dos/as alunos/as nas decisões e discussões foi um ponto marcante de sua experiência no Instituto. A possibilidade de expressar suas opiniões e, mais, ter iniciativa para isso impactou sua formação. A narrativa a seguir parece ser emblemática sobre como isso poderia ocorrer dentro do IENF:

> Tínhamos um "Canto de Guerra": o Kiruane (uma música em yorubá). O canto era acompanhado da dança de índio... pés marcando a tônica da música. Assim, íamos caminhando, cantando e dançando em fila indiana, de mãos dadas. Daí, em sala de aula debatíamos o evento, a postura da direção, e avaliávamos os pontos de conflito, (...) saíamos da sala, seja com professor dando aula ou não, cantando a todo pulmão e entrando em todas as salas. Se a turma vizinha, que já sabia do acontecido, concordava em debater o fato, largava o professor falando e ia pro final da fila e continuava cantando e dançando com a gente. Quando tínhamos passado em todas as salas e levado quase todos os alunos pra fora, íamos para o pátio e chamávamos a direção para sermos ouvidos em nossos pontos de vista e apontar as falhas das sanções e o que esperávamos daquele momento pra frente. Já abraçamos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

> a escola assim, em sua defesa... todo mundo cantando o Kiruane! Esse foi o ponto mais forte do IENF... alunas e alunos que tinham ideal e queriam fazer a diferença.

A concepção de um poder compartido entre os estudantes, que assumiam seu lugar autonomamente e com responsabilidade também marcou **Rosa**, que conta como tais preceitos mudaram sua forma de ver o mundo e de atuar em sua vida, ajudando-a a romper com uma educação conservadora recebida em casa. Ao mesmo tempo, isso foi, para ela, o maior motivo de tensão entre professores/as e direção:

> O que ficou de bem concreto pra mim... era a proposta da responsabilidade na sua mão. O que você fizer aqui... onde você fizer... a responsabilidade tem que ser sua, né?(...)Esse jogo, né... se o poder tá comigo... vou... pensar assim... se eu determino, você só executa. Né?Mas se eu divido esse poder, você também vai ter responsabilidade, mas também vai querer ter sua fala.

De fato, parecia não haver possibilidade de consenso entre as diferentes formas de ver a educação e, em última instância, o desenvolvimento da criança e do adolescente, que passaram a coexistir no IENF. E não havia tempo para o convencimento. Nas palavras do Prof. Nilton, *"eu tinha isso muito claro: a urgência do tempo. Porque muda o governo, muda tudo, essa coisa toda... Você sabe... ou você implantava ali ou não ia adiante"*.

O IENF precisava acontecer. Nesse momento, ao que parece, as ações de cada lado eram justificadas pela defesa de seu ponto de vista.

4.2.2
Democracia, não-diretivismo e construtivismo

Para alguns, o que se tentava fazer no IENF era implantar uma nova *Summerhill School*, como afirmam **Jacinto** e **Açucena**. Fundada em 1921 por Alexander S. Neill, autor de *Liberdade sem medo*[51], a escola inglesa é conhecida por sua opção democrática e uma pedagogia antiautoritária. Neill defendia que a liberdade exercitada em *Summerhill* era individual, interior, e que ela proporcionaria à criança a resistência necessária para enfrentar as dificuldades que lhe sobreviessem no futuro. Sua crença era que fazendo da infância um período de felicidade, respeito, responsabilidade e autenticidade, cresceriam adultos equilibrados, seu grande objetivo (NEILL, 1979).Assim como na proposta do

[51] O livro publicado no Brasil em 1967 pela Editora Ibrasa, relata a experiência da escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

IENF, defendia a felicidade como objetivo da prática educativa; ela deveria ser a meta em todos os sistemas educativos (NEILL, *op. cit.*, p.80). Importava que as crianças e jovens se libertassem do medo, da intolerância, do ódio, da hipocrisia As aulas opcionais e a discussão em assembleias para a tomada de decisões, são práticas, dentre outras, assumidas naquela instituição[52], ainda em funcionamento.

O Prof. Nilton afirma que esse não era o objetivo da proposta do IENF, e aponta diferenças que para ele são claras entre as duas instituições: a escola de *Summerhill* era (e é) privada, atendendo a um grupo pequeno de alunos/as, em geral oriundos de famílias de alto poder aquisitivo; o IENF, ao contrário, foi pensado para acolher a todos e todas, sem distinção, e sua caracterização como instituição pública era fundamental na intenção de proporcionar educação de qualidade aos menos favorecidos economicamente. Essa distinção leva a supor que as resistências internas vividas no Instituto não foram problema nem para *Summerhill* nem para outras escolas democráticas, embora externamente tenham sido questionadas em seus princípios e práticas (SINGER, 2010). Como instituição pública, a diferença de pensamentos e posições tanto no corpo docente quanto no discente e suas famílias, era inerente ao Instituto, e seu contexto de criação alimentava tais reações.

Além disso, mesmo assumindo haver paralelos no que tange à liberdade, a compreensão do conceito traria algumas diferenças na concepção do Prof. Nilton. Se em *Summerhill* liberdade era entendida mais como forma de livrar-se da opressão do mundo exterior, *"de desabafo, de botar pra fora as coisas"*, a compreensão no IENF incidiria mais sobre o comportamento consciente no exercício de um bem intrínseco ao indivíduo.

A diferença destacada pelo Prof. Nilton parece residir principalmente no aspecto coletivo e social também previsto na proposta do IENF. Singer (*op. cit.*) entende que a proposta de Neill não previa um projeto para a sociedade, embora a vida em comunidade seja um dos aspectos mais fortes de *Summerhill*; nisso residiam muitas das críticas recebidas por ele e por outros idealizadores de escolas democráticas. *"Não se trata de educar visando o cidadão de amanhã e sim tornar a vida da criança mais feliz, para que ela se torne um adulto mais pleno"* (SINGER, idem, p.98). Pessoas que crescem livres e felizes tenderiam a

[52] Sobre a escola, ver sua página oficial: http://www.summerhillschool.co.uk/, acessada em 25/01/2015.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

questionar as regras que regem a sociedade em lugar de simplesmente se submeterem a elas. Ações para a transformação dessa mesma sociedade, porém, partiriam de decisões individuais de envolvimento por parte desses sujeitos. As afinidades estabelecidas entre as concepções defendidas pelo Institutoe aquelas apregoadas por Neill, estariam, então, no âmbito das ideias e apareceriam especialmente relacionadas ao respeito devido ao indivíduo e à relevância do desenvolvimento pessoal em todos os seus aspectos.

Mesmo encontrando afinidades entre os fundamentos e práticas do IENF e as chamadas teorias não-diretivas[53], não me parece possível filiar de maneira conclusiva o Instituto a nenhuma de suas vertentes. Além das semelhanças encontradas com a proposta de *Summerhill*, a influência de Carl Rogers também poderia ser sinalizada como hipótese. Suas ideias teriam chegado ao Brasil por volta dos anos 1960, no contexto de repressão militar, como opção no campo da psicoterapia. Campos (2005) defende a tese de que as mesmas teriam tomado vulto exatamente por centrarem-se na pessoa, destacando-se como espaço seguro de expressão num momento de forte repressão, favorecendo o fortalecimento do sujeito e o reforço de sua capacidade de resistência. No campo educacional, várias escolas teriam tomado a não-diretividade rogeriana como princípio pedagógico, e muitas críticas surgiram.

O mérito da teoria de Carl Rogers aplicada à educação estaria em trazer para o centro do processo pedagógico o educando e seus sentimentos. Uma nova forma de compreender a aprendizagem, indo além dos aspectos puramente racionais e biológicos, enfatizando a importância das relações humanas, especialmente entre professor/a e aluno/a, adviriam de suas formulações. O acolhimento e respeito ao indivíduo, compreendendo-o em seu contexto histórico e social, seu reconhecimento e valorização como pessoa tornariam a escola mais atraente. (MAHONEY, 1993). As pessoas deixadas livres para se auto conduzirem conseguiriam se colocar melhor no meio em que vivem, a partir da consciência de sua própria posição e de seus atos (CAMPOS, 2005). Percebe-se que os princípios

[53] Essas teorias, heterogêneas entre si, influenciaram experiências pedagógicas no Brasil e receberam críticas, especialmente relacionadas ao que se considerava um *laissezfaire*: os educandos agindo segundo sua própria vontade, sem nenhuma direção (CAMPOS, 2005). Mahoney (1993) defende que essa apropriação das abordagens humanistas por parte da educação seria um equívoco, já que a intervenção e a relação de autoridade seriam inerentes ao processo educativo. A Psicologia, desse ponto de vista, proporia novas bases para tais aspectos na relação pedagógica.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

da liberdade com responsabilidade e do indivíduo como centro, bem como do respeito absoluto ao outro, aparecem também aqui, como nos ideais do IENF.

Destaque-se que o alicerce declarado da *Ideologia* do IENF está em Piaget. Uma das apropriações possíveis de sua epistemologia genética centrada no desenvolvimento operatório e nos aspectos endógenos da construção do conhecimento sugeriria a importância de atividades livres e espontâneas por parte dos educandos (CUNHA, 1998). Mesmo partindo dessa chave de compreensão, contudo, a liberdade preconizada aqui não coadunariaplenamente com aquela proposta para o Instituto.

Além disso, como exposto acima, essa é uma das interpretações possíveis. Pautada na liberdade do/aaluno/a para escolher tarefas e conteúdos a serem tratados de acordo com seus interesses, essa vertente construtivista altera as relações entre professor/a e aprendiz, aprendiz e conhecimento, relativizando a compreensão do que seja o currículo escolar.

Uma outra apropriação é possível: aquela que compreende a escola e o/a professor/a como essenciais na proposição de situações através das quais o desenvolvimento cognitivo e moral dos educandos se realize. Compreendo que o IENF, em sua concepção, se aproximava dessa segunda vertente, já que considerava a assimilação de determinados conhecimentos como essenciais ao desenvolvimento dos indivíduos. O **Prof. Antônio** nos dá a chave para essa compreensão ao enfatizar que o IENF pretendia formar professores/as cultos, com pensamento forte e coerente:

> A gente queria educar professores cultos. Professores cultos. Então, assim... ler, falar, falar, defender as suas ideias... ou nem defender as suas ideias, mas expor o conteúdo de uma forma coerente, de uma forma que começasse, conduzisse e fechasse em algum lugar, ou abrisse uma nova, outro movimento, é... isso é tão interessante... porque... no IENF conviviam essas coisas.Porque isso é super tradicional, uma coisa super clássica, né? Então... e isso convivia com procedimentos, metodologias, é... que desejavam ser muito modernas, né?

Essa intenção abre uma possibilidade interessante de interpretação do conceito do IENF: a formação competente para a construção de uma nova ordem social passava pela assimilação de conhecimentos específicos, embora o foco no interesse do aluno/a estivesse posto. O jogo acontecia em mão dupla: a escola, atenta aos interesses do educando e respeitando-o de forma plena, poderia

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

oferecer-lhe situações através das quais seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social ocorresse.

O próprio Piaget (1977), em um de seus poucos escritos direcionados à educação, afirma que uma educação que mirasse o desenvolvimento pleno da personalidade deveria romper com o modelo escolar clássico e valorizar a inserção dos sujeitos na vida coletiva. Os princípios necessários à vida em sociedade seriam construídos na medida em que seus contatos sociais se ampliassem, de forma que os estudantes caminhassem de um egocentrismo infantil à sociabilidade inerente à adolescência. Sua crítica era direcionada a uma disciplina vinda de fora. Para ele (PIAGET, 1977, p.76),

> da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que a compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe "de fato" nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes.

A ideia de disciplina proposta no documento *Ideologia,* concebida como decorrente da liberdade, pode ser relacionada à concepção piagetiana: uma disciplina construída na interação com os outros e com o meio. Contudo, a disciplina no IENF dependia de um *"equilíbrio psíquico"* oriundo da auto aceitação e da aceitação dos outros, bem como da possibilidade de expressão e de participação. Aqui, o conceito parece se aproximar mais da teoria de Carl Rogers.

Reafirmo, então, a impossibilidade de filiar o projeto do Instituto a algum desses ideários de maneira exclusiva. Ao que parece, referências múltiplas alimentaram a elaboração dos documentos-referência do IENF, embora sua base mais clara seja a matriz piagetiana. Depreendo daqui aquilo que já afirmara antes: a forte influência da Psicologia nas ideias e práticas desse que pretendia ser um novo modelo de formação de professores/as. Seus princípios, contudo, ambicionavam levar a um horizonte que ia além do desenvolvimento individual, sugerindo que sustentado por esse alicerce, seria possível fomentar a organização coletiva e a participação social.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

4.3
Ainda outras leituras...

A relação entre o curso de formação de professores/as e o 1º segmento era estreita na concepção do Instituto. Tão estreita que não há, nos documentos internos da escola, de forma geral, distinção entre o que se refere a um ou outro, a não ser em situações específicas como os estágios ou as oficinas, por exemplo, que discutirei adiante. Dessa forma, compreende-se que a liberdade, a responsabilidade, o respeito, a autonomia e a verdade, tendo a disciplina como consequência, assumidos como *princípios fundamentais* do Instituto, deveriam alicerçar as práticas tanto de um quanto de outro. Afinal, o segundo deveria funcionar como um laboratório para a formação dos/as futuros/as educadores/as.

É possível compreender, então, que o apoio, bem como as reações, aos procedimentos adotados no IENF poderiam vir de ambas as partes, ou de agentes externos. Destaque-se, por exemplo, a crônica de Márcia Frazão publicada em 4 de maio de 1986 no Correio Friburguense[54] como uma declaração de apoio aos ideais que regiam, naquele momento, o Instituto. Por outro lado, artigo do AVS (06 de setembro de 1986) dá conta de que vários pais enviaram mensagens de apoio ao vereador Jayme Pontes e suas críticas ao IENF e sua direção.

Não há aqui nenhuma intenção de emitir opinião ou juízo com relação ao ideal de liberdade defendido pelo IENF. Contudo, é preciso analisar o contexto em que tais práticas foram desenhadas, pensando nesse momento não nos aspectos políticos e nas tensões internas e externas, ou na abordagem psicológica em que as mesmas se baseavam. Importa-me, nesse momento, colocar em cena especialmente os/as alunos/as do curso de formação de professores/as e suas impressões e significados dados a essa vivência.

[54]Vide anexo 3.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

Oriundos da escola fundamental, provavelmente em sua maioria das escolas públicas[55] do município, alunos e alunas chegavam ao Instituto com cerca de 15 anos, acostumados a instituições mais conservadoras em suas opções pedagógicas e procedimentos, como indica **Angélica** referindo-se à escola estadual em que cursara o 1º grau: *"era uma escola considerada tradicional... porque a maneira que os professores ensinavam era bem diretiva... privilegiava a memorização"*.

Para os que participaram dessa pesquisa, nem sempre o magistério foi sua primeira opção. Ao contrário, viam nesse curso a possibilidade de terminar o 2º grau com uma profissão e ingressar no mercado de trabalho ou manter o curso superior, oferecido apenas pela rede privada no município, como **Angélica**.

Em seu relato, a **Prof.ª Elza** destaca essa percepção:

> Primeiro, a gente tinha uma questão que o Instituto de educação, ele botou isso, assim, abriu de cara que quem procurava o curso de formação de professores não era realmente mais a elite. Era a classe C baixa e o proletariado. Então a gente tinha, assim, 50% nas primeiras turmas, e depois dava pra gente ver que aquele menino, aquela menina que estava terminando o ensino médio ali era o primeiro da família a estar cursando o ensino médio, a ter o diploma de ensino médio. Então isso já era... a questão de analfabetos entre pais, tios, né?A geração anterior, e filhos de pais separados... coisas assim.

Outros objetivavam escapar de cursos mais "puxados", como **Íris**, cuja dificuldade em Matemática a incentivou para a escolha profissional, já que as demais opções no município, naquele momento, seriam Contabilidade e Formação Geral, ambos com carga e exigências maiores na área.

Ao ingressarem no curso de formação de professores/as, sua experiência como alunos e alunas já lhes garantia certa percepção acerca do magistério. Catani, Bueno e Sousa (2000) chamam atenção para o tema e afirmam:

[55] O Instituto de Educação de Nova Friburgo passa a ser, a partir de 1986, o único colégio a oferecer o curso de formação de professores/as numa instituição pública no município. Esse foi, provavelmente, o motivo da escolha de grande parte dos/as alunos/as que lá se formaram. Dentre os/as ex-alunos/as que colaboraram nessa pesquisa, apenas uma afirma ter cursado o 1º grau numa escola privada, e cabe destacar que ela é natural da cidade do Rio de Janeiro, tendo se mudado para Nova Friburgo após a conclusão de um curso superior. Contudo, instituições particulares mantinham a formação de professores/as em Nova Friburgo. Como exemplo, cito o IPC (Instituto Pátria e Cultura) e o Colégio Modelo. Os mesmos eram opções para aqueles que podiam pagar e não dependiam do ensino público. Uma das ex-alunas localizadas relatou que após cursar o 1º ano do curso no IENF, transferiu-se para um estabelecimento de ensino privado por causa das greves (seu relato não foi utilizado para este trabalho). Essa, porém, não era uma opção para muitos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

> Muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola. Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde professor, acaba por estabelecer com o conhecimento ao longo da vida.

A aprendizagem da profissão docente estaria, então, marcada pela vivência do sujeito como aluno e pela imagem construída acerca do professor como profissional e da escola como instituição: *"a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência"* (FORMOSINHO, 2009, p.95). Assim, uma formação sobre novas bases exigiria não apenas o aprendizado de novos conceitos e saberes, mas especialmente a reflexão sobre os alicerces antes construídos em sua experiência na escola e na relação com seus/suas próprios/as professores/as.

Angélica conta sobre sua primeira surpresa ao chegar ao IENF:

> Pra começar, na primeira semana de aula eu poderia escolher a sala em que ia estudar, não tinha uma turma... foi o primeiro choque! Saí de uma escola em que eles decidiam qual era a nossa turma, você não podia escolher... Tanto é que eu me lembro, na 7ª série me trocaram de turma, eu reclamei e a diretora não me voltou pra minha turma de origem. E não me disseram porque que eu tinha mudado de turma... Eu fui pra uma escola que na primeira semana eu podia escolher a sala em que eu queria ficar. Porque na verdade não foram aulas convencionais... eles resolveram fazer umas atividades de integração, de mostrar que que era o curso, o que que a gente ia fazer na escola.

A simples possibilidade de escolher em que sala estudar parecia surpreendente a ponto de fazer parte, ainda tanto tempo depois, das memórias que **Angélica** traz de seu tempo de formação. Romper com o estabelecido não é simples, e **Íris** nos dá outro exemplo disso: *"Nós usávamos uma camisa... não pela escola... porque a turma, pra demonstrar: eu faço curso de formação de professores no IENF... porque era glamour. Nessa época a gente ainda acreditava que o professor era valorizado"*. Embora o uso de uniforme não fosse regra no colégio, ainda assim os alunos e alunas de sua turma optaram por seu uso, marcando sua opção pelo magistério e sua aderência à profissão.

Durante sua experiência como professora no curso de formação de professores/as do IENF, a **Prof.ªElza** afirma que nunca havia conseguido dar aula apenas para os terceiros anos, por exemplo. Longe disso, sua condição era,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

sempre, pegar uma turma no primeiro ano e acompanhá-la até o último: *"porque eu vou levar um ano pra destruir tudo... um ano pra fazer as pessoas me entenderem... e um ano pra poder construir alguma coisa. Então (...) eu tenho que ser reprovada no terceiro ano, tenho que voltar pro primeiro"*. A intenção de investir numa forma diferente de trabalho e de formação, integrando um grupo que não se ajustava inteiramente à proposta do Instituto, a levou a essa decisão, mantida durante todos os anos em que lá atuou.

Partindo dessa ideia, é possível compreendermos que o espírito de liberdade que vivia o IENF não era fácil de ser compreendido, e muito menos vivido por todos/as, mesmo entre os estudantes do curso de formação de professores/as. **Rosa** indica ter percebido diferentes formas de lidar com essa realidade entre seus colegas de curso:

> Tinha colegas que entenderam a proposta... não só como liberdade, mas ela dividida com a responsabilidade. Teve aquele que entendeu só como liberdade... "*Oba! Beleza!"* (risos) né? E teve aquele que recusou: *"Não quero isso..."* Sofreu com aquilo ali: "*Eu quero que você me diga o que eu faço... O que eu tenho que fazer?"* Né? Mas isso faz parte, né? Dessa mudança toda.

Embora reflita sobre sua própria experiência no Instituto como positiva, admitindo, inclusive, ter mudado sua vida pessoal por conta do que ali aprendeu, comenta ter percebido o sofrimento daqueles que não conseguiam se adaptar ao ideário implantado.

Da mesma forma, **Gardênia** destaca como ponto forte do curso *"o ambiente de liberdade com que aconteciam as aulas e tudo mais"*. Mas mesmo assim, deixa transparecer em seu relato que as coisas nem sempre corriam como desejado: *"a liberdade por vezes transformava-se em bagunça, desleixo e falta de seriedade"*. E isso prejudicava, de alguma forma, aqueles que desejavam participar e aprender.

Jovens oriundos de escolas mais conservadoras, os/as alunos/as do IENF, especialmente naqueles primeiros anos de sua criação, traziam uma referência distinta sobre a organização escolar daquela que encontravam no Instituto. Afinal, sua proposta era, de fato, ser diferente, acreditando que isso traria qualidade à formação oferecida. Há que se considerar, porém, que nem todos/as estavam abertos/as ou preparados/as para tal movimento. Assim, além das resistências internas relacionadas à equipe de professores/as, e às tensões externas vividas pelo grupo que coordenou a implantação do IENF, também o grupo de alunos e alunas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

não mostrava coesão ou adesão plena à proposta do IENF. Nem todos/as se sentiam à vontade com as práticas e ideais implementados, ou consideravam aquela a melhor forma de se preparar para a futura profissão. **Magnólia** afirma que a liberdade incentivada no IENF era*"tão confusa que incentivava os jovens a achar que podiam fazer tudo. Isso não é educação. (...) Queria nunca ter estudado lá"*. Talvez esses fossem aqueles aos quais o documento *Ideologia* se referia como acometidos pela *"doença da falta de liberdade"*.E viver uma experiência que pretendia ser transformadora sem estar preparado para ela talvez tenha provocado, em alguns, não apenas resistência, mas decepções.

Na percepção de certos estudantes, determinadas experiências deixaram marcas negativas com relação aos *princípios fundamentais* estabelecidos para o IENF: se o respeito e a verdade se originavam do espírito de liberdade e responsabilidade estimulado na instituição, nem todos se sentiram integrados aos mesmos, embora aderissem às ideias inicialmente. O desejo de fazer o IENF acontecer sobre as bases para ele idealizadas parece não ter deixado margem, em certos momentos, para valorizar o ser e o pensar diferentes de suas propostas.

Osrelatos indicam que a maior parte dos/as alunos/as se sentia desafiada durante as aulas, e que a experiência vivida no Instituto possibilitou grande aprendizado. Entretanto, alguns relatam momentos em que a liberdade não foi experimentada com prazer. Duas situações exemplificariam tal análise.

Açucenadiz ter sido sempre uma aluna responsável e cumpridora de suas tarefas e funções como aluna durante o curso de formação de professores/as: *"eu sempre fui, assim, muito responsável com o estudo. Eu gostava, eu tava presente, eu estudava, eu cumpria horário, eu fazia, né... as atividades, cumpria estágio, e coisa e tal"*. No momento da colação de grau, ao término do curso, contudo, descobriu que ela e algumas amigas não teriam certificado, pois – conforme averiguaram depois – uma das professoras não havia lançado suas notas na disciplina, embora todas tivessem comparecido e cumprido as exigências da mesma. Outra colega, porém, que segundo ela raramente comparecia às aulas, recebeu seu certificado. Depois de tantos anos, essa situação, que **Açucena** qualifica como *"dolorosa"*, continua marcante para ela: como o direito de não assistir às aulas poderia ter sido mais observado e recebido maior mérito que sua responsabilidade e dedicação?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

> Foi desesperador aquele dia porque a gente achou que seria reprovado... e tendo relatório, comprovando estágio, fazendo tudo. Então... eu acho que assim... a proposta era muito bonita, mas se perdia dentro da própria administração da escola. Se perdia, porque... não é possível trabalhar uma proposta libertadora sem responsabilidade, né? A liberdade, ela imprime automaticamente a responsabilidade, e essa responsabilidade tem que ser de todas as partes. Se ela falha, alguém sai prejudicado. Então quem cumpriu, né, se prejudicou...

Da mesma forma, **Angélica** conta que utilizou um período de greve dos/as professores/as do Estado para, com um grupo de amigas, construir uma paródia a partir de uma fábula, solicitada por uma das disciplinas que cursava. O monopólio de uma empresa de ônibus no município foi utilizado como tema e, segundo ela, o grupo investiu muito na confecção do trabalho:

> A gente passou a greve inteira se reunindo pra fazer esse livro porque deu um trabalho enorme! E cada folha da fábula, a gente fez uma folha grande (...) ela foi toda pintada mesmo. É... o texto era de nanquim (...) ficou um livro imenso... depois a gente mandou encadernar.

A decepção, para ela, veio na apresentação do trabalho, quando todo o seu investimento, bem como o do grupo, foi avaliado a partir dos mesmos critérios que os outros, com exposição diferenciada; a não valorização do investimento realizado marcou negativamente a realização do trabalho.

De fato, é coerente com a concepção de liberdade expressa pelos idealizadores do Instituto a valorização daquilo que cada um produz de acordo com suas potencialidades e possibilidades. Para além da liberdade, como veremos adiante, a valorização individual do talento e da realização de cada um era ponto também fundamental da proposta. A expectativa daqueles que traziam uma concepção mais conservadora diante do que se propunha no Instituto, dando maior valor ao esmero ou à melhor produção, provocava frustração. Não apenas a mídia ou a opinião pública demonstravam incompreensão com relação aos valores ali apregoados; os alunos e alunas, jovens de 15, 16 anos – muitas vezes não se sentiam valorizados ou estimulados num ambiente em que o que valia, de fato, era outra coisa que não a produção e o resultado, conforme estimulado pela escola básica até então.

A diferença parecia ser mais valorizada que o cumprimento daquilo que a escola, normalmente, exigia dos/as alunos/as. A vivência de uma dualidade de referências deixou marcas por vezes contraditórias, conforme aferido a partir dos relatos. Essa aparente contradição, contudo, na verdade traz à tona um aspecto

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

importante para a análise aqui elaborada: essa experiência estava sendo vivida por adolescentes que tiveram sua escolaridade até aquele momento sobre outras bases. Oriundos, em sua maioria, de uma classe economicamente menos favorecida, suas referências familiares também traziam, de maneira geral, outros valores e preceitos, distintos talvez daqueles ali apregoados. A mudança não vinha apenas para a equipe docente ou para a opinião pública; o público-alvo do IENF, os/as futuros/as professores/as, também vivenciava uma rupturacomvalores e crenças, quebrando conceitos válidos até então. Isso certamente funcionou mais para uns que para outros.

Os relatos dão indícios de que os alunos e alunas que chegavam ao IENF um pouco mais velhos, depois de terem feito outro curso no 2º grau, por exemplo, viveram essa experiência de maneira mais coerente. Esse é o caso de **Rosa**, **Amarílis** e **Jacinto**. Dentre os/as demais alunos/as, mesmo naqueles/as que aderiram à proposta do IENF e trazem memórias positivas de sua experiência, de alguma forma a liberdade (e suas consequências) preconizada pelo Instituto parece ter deixado marcas, como afirmei antes, por vezes contraditórias.

Mesmo assim, **Rosa**, tendo feito parte do grupo que foi para a Câmara defender o Instituto e sua proposta, afirma: *"quando a gente tá vivendo é muito sofrido... né? Quando você olha pra trás, você vê assim: Que bom que foi assim! Formou quem sou... me formou... (...) no momento você não entende..."*.Olhando a experiência vivida com outros olhos, a partir de suas memórias e interpretações, hoje, com a distância, considera que o Instituto instigou a participação e a luta por seus ideais, mas também tinha a responsabilidade de dar forma a essas reivindicações: *"Porque a gente, na idade que a gente tava, bem arrogante... né? E naquele momento mesmo já começaram a fazer a gente pensar... a forma de se colocar, a forma de falar... eu lembro disso"*. Talvez pensando nisso, a vereadora citada no artigo do AVS tenha se referido aqueles jovens como estando sob o risco de se tornarem *"massa de manobra"*.

Em dado momento, **Rosa** diz ter precisado recuar em seu posicionamento. Sua família, de formação mais conservadora, questionava e se opunha a determinadas ações assumidas pelo grupo do qual fazia parte no Instituto. E sua experiência, hoje, traz reflexões: *"E a própria... o próprio rompimento(...) ensinou a gente também a ponderar. Olha, a força só também não vai, não. Isso também fez parte"*. Mas a experiência de ter vivido o IENF naquele momento de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA

tensão, em sua concepção, ajudou a formá-la como profissional e como pessoa, aspectos indissociáveis.

4.4
Considerações: rupturas e resistências

Se os princípios apresentados davam ao IENF o caráter inovador e moderno que se buscava para ele, os mesmos também suscitavam questionamentos, reforçando as resistências externas, e provocavam respostas distintas entre os/asestudantes do curso de formação de professores/as. Na medida em que o IENF acontecia, dia a dia, suas bases mexiam com ideias e concepções já estabelecidas. E essa agitação instigava a reflexão e provocava a reorganização de conceitos (e preconceitos), bem como de ações e reações.

Os *princípios fundamentais* pensados para o Instituto se organizavam no intuito de, através de uma prática educativa democrática, formar professores e professoras capazes de atuar socialmente de forma crítica. As escolas caracterizadas como democráticas, no sentido aqui utilizado (SINGER, 2010), contudo, possuem uma história de mudanças gradativas, algumas realizadas de forma participativa, que culminaram numa nova maneira de organização, invalidando a forma escolar constituída; gestão participativa e flexibilização curricular são algumas das características comuns a essas experiências. O Instituto, contudo, significou, naquele contexto, a quebra brusca com uma tradição caracterizada pelo conservadorismo e por uma prática pedagógica consoante à concepção tradicional de educação.

Quebra brusca, sim, mas não radical. Dessa forma, o Instituto significou, também, a coexistência de concepções distintas e a consequente formação dos/asfuturos/as professores/as num ambiente em que tensões e conflitos conviviam com a inovação, o exercício da liberdade e o desenvolvimento da autonomia. Rupturas e permanências, idas e vindas alimentavam percepções, opiniões e filiações distintas, possibilitando construções identitárias concorrentes. E a vivência desse momento teria marcado de maneiras distintas os ex-alunos/as e seus *habitus* profissionais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1111627/CA