

5

Nas práticas, a visibilidade das intenções

*“O verbo flor é conjugável
Por quase todas as pessoas
Em certos tempos definidos a saber:
Quase nunca no outono, no inverno quase não
Quase sempre no verão e demais na primavera
Que no coração poderá durar e ser eterna
Quando o coração conjugar:
Quando eu flor, quando tu flores
Quando ele flor e você flor
Quando nós, quando todo mundo flor.”
Renato Rocha*

Tendo em vista o contexto de sua criação, novos caminhos e estratégias precisariam ser construídos para que aquilo a que se propunha o Instituto tivesse chances de se efetivar. Elaborado a partir de um dos projetos desenvolvidos pelo IENF, o poema que aparece como epígrafe deste capítulo parece ter nascido exatamente de uma das dimensões estabelecidas como estratégia para a sua construção, e expressa uma síntese de seus ideais sob a ótica de um grupo de alunos/as: possibilitar uma educação em que o ser humano fosse contemplado de maneira global, ensejando seu desenvolvimento “*pessoal e coletivo*”, como aparece na *Cartilha*.

Como visto no capítulo anterior, a seção *Fundamentos* do documento *Ideologia* apresenta, também, aquilo que chamo neste trabalho de *meios fundamentais*. Fazendo parte do alicerce sobre o qual se pretendia construir o Instituto, os mesmos são aqui denominados *meios* por indicarem ações e práticas a serem efetivadas naquela escola, mais que princípios a serem seguidos. Sua concretização implicou em opções que provocariam alterações na cultura escolar (JULIA, 2001) daquele estabelecimento de ensino, ao mexer com suas práticas e, em última instância, com seu currículo.

As práticas, no contexto deste trabalho, dizem respeito às ações efetivadas no âmbito escolar, dentro e fora da sala de aula, com vistas à tarefa educativa. Superando uma perspectiva puramente técnica da ação docente, pressupõem, além dos aspectos didáticos, as normas e relações estabelecidas na instituição, expressão de um currículo em ação. Delineadas num tempo e espaço em que as intenções de mudanças se chocavam com as resistências estabelecidas às mesmas, elas aparecem como expressões e estratégias dessas tendências. Mais que isso, se

apresentam como constitutivas dos processos identitários que se construíam no Instituto naquele momento.

5.1 Meios fundamentais: como ser IENF

Denomino *meios fundamentais* conceitos que se referem a práticas e concepções que poderiam ser utilizados como caminhos para se chegar aos fundamentos citados anteriormente. Apresentados como basilares, não eram opções, mas indicações sobre como e por que agir na direção esperada, afinadas, inclusive, com a inspiração piagetiana apregoada para o ideário pedagógico do IENF.

Assim a atividade aparece apresentada como um dos fundamentos do Instituto, trilha para se chegar aos objetivos traçados, conforme discutido no anteriormente. Estabelecida como a “*forma predominante no processo ensino-aprendizagem*”, pressupõe em sua descrição a preparação dos/as professores/as para isso e, ainda, o contato constante com outras escolas inspiradas pelo mesmo ideal. Além daquela primeira experiência nesse sentido com a ida das diretoras e proprietárias da escola visitada no Rio de Janeiro a Nova Friburgo, não aparece, no material coletado para essa análise, nenhuma outra referência a esse tipo de formação.

A preparação da equipe docente seria a base da mudança, fundamento indispensável para o que se propunha então. Na certeza de que a mudança gera insegurança e que o processo de instalação do IENF seria uma luta no início, o documento é firme ao relacionar a insegurança à falta de liberdade das pessoas, e considera que “*poder-se-á trabalhar em paz*” apenas após algum tempo, quando os resultados positivos dessa mudança aparecessem.

No IENF, tanto a atividade quanto o estudo deveriam ser encarados como trabalho, “*expressão natural do ser humano*”. Não haveria, nisso, nenhum castigo ou dor, mas a certeza de que grandes realizações exigem grande empenho. Num ambiente de “*alegria e desconcentração*”, o trabalho, compreendido como esforço, deveria ser valorizado na escola e pela família, e possibilitaria a cada indivíduo ascender na “*escala intelectual e adquirir condições de participação na vida social com competência*”. Mais uma vez a relação entre educação e ação social é estabelecida, e o papel do aluno é definido: se a escola oferecia condições

favoráveis para o desenvolvimento, caberia a cada um agir com diligência para aproveitar isso, dentro de suas possibilidades, a fim de atuar conscientemente como sujeito social.

Uma instituição que intentava priorizar a atividade e o trabalho colocava-se contra a utilização de uma memória considerada “*inútil*”. Reafirmando a crítica à escola de então, considerada tradicional, o documento condena a cobrança de fatos descontextualizados em exames que incitariam a fraude escolar (cola) e desmotivariam o pensamento, outro dos fundamentos apresentados. A memória “*decorrente da prática e serventia do que se faz*”, ligada à vida e considerada útil e necessária, não deveria dar lugar a outra sem sentido, baseada em fatos absorvidos apenas para devolver aquilo que lhe era exigido.

O incentivo ao pensamento e à “*ampliação da capacidade cognitiva dos alunos*” foi, para **Narciso**, um dos pontos marcantes do curso. Para ele, a escolha de “*novas abordagens de ensino*” visava exatamente esse preparo diferenciado para o magistério.

Também no relato de **Angélica** aparece essa preocupação com a produção, rechaçando a noção de reprodução das informações:

Eu me lembro que eu tinha que produzir muito e isso foi muito bom... né? Me ajudou bastante. Eu não fazia só plano de aula... Eu tinha que fazer muito relatório, eu tinha que redigir de maneira diferente alguma coisa que os professores levavam. E sempre que possível eles incentivavam a gente a utilizar também outras linguagens. (grifos meus)

Como em outros aspectos, porém, também não havia consenso na construção de práticas relacionadas ao incentivo ao pensamento. **Amarílis** afirma:

Algumas aulas eram muito chatas, como se fôssemos pessoas "depósito de conhecimento"... Não despertavam interesse. Mas (...) a turma era muito contestadora e fazíamos que os professores procurassem mudar a metodologia das aulas. A partir desse posicionamento, as aulas de muitos professores se tornaram mais dinâmicas e interessantes. Outros professores(...) sempre despertavam interesse... cada dia era um desafio ou uma provocação para despertar interesse.

E com o interesse vinha a possibilidade de produzir e pensar sobre o que se aprendia. Como afirmara o **Prof. Antônio**, formar professores/as cultos/as, com pensamento forte e coerente era um dos grandes objetivos do IENF.

Essa intenção, para ele, vinha marcada pela experiência do Prof. Nilton como aluno do Colégio Nova Friburgo⁵⁶, da Fundação Getúlio Vargas, anos antes. De acordo com Santos (2005), o CNF foi criado como uma escola experimental, tendo como foco a excelência acadêmica. Funcionando em torno do Método das Unidades Didáticas, a experiência pretendia ser renovadora, mas, segundo o autor, sua pedagogia seguia uma base conservadora inspirada nos passos da instrução formal de Herbart⁵⁷. Afinada à perspectiva gestaltista da Psicologia, previa a construção de normas disciplinares baseadas no convívio grupal e no autogoverno. Um interesse real pelo educando, respeitando sua individualidade, e uma intensa vida comunitária estariam na base do trabalho lá construído. Embora o estudo de Santos (*op. cit.*) aponte um claro caráter formativo, de cunho disciplinador, incluindo a utilização de sanções, a vivência dessa experiência poderia ter marcado a formação do professor que, anos depois, assumiria a implantação do Instituto de Educação de Nova Friburgo e a construção de sua proposta pedagógica, uma experiência que também pretendia ser renovadora.

O próprio Prof. Nilton afirma que o IENF “*era uma escola do pensamento, da crítica*”. Em sua concepção, era isso principalmente que chamava a atenção de todos sobre o Instituto.

5.2

Currículo em ação: um “*ninho de outras coisas*”

Uma escola que promovesse o pensamento conviveria com as incertezas, com as diferenças, com a diversidade, com a divergência. Por isso, não apresentaria respostas prontas ou esperaria o considerado certo: “*Ante os problemas da vida há respostas, tantas respostas como pessoas, tantas respostas como ângulos de visão para cada pessoa. As respostas exigem ideias, experiência, inteligência, pensamento*”, como aparece no documento.

⁵⁶ O Colégio Nova Friburgo (CNF) foi criado em 1948 e inaugurado em 1950 através de um convênio entre a Fundação Getúlio Vargas e a prefeitura de Nova Friburgo. Tinha a intenção de formar uma elite brasileira a partir da elaboração de metodologias didáticas experimentais gestadas no Centro de Estudos Pedagógicos (CEP) lá criado. Dados do site oficial do colégio indicam que o Prof. Nilton Baptista teria sido aluno naquele estabelecimento de ensino entre os anos de 1950 e 1958, tendo cursado do 1º ano ginásial ao 3º ano científico (Disponível em www.gnfcnf.org.br, acessado em 20/12/2014).

⁵⁷ Os passos da instrução formal de Herbart seriam clareza, associação, sistematização e método. De acordo com Santos (2005, p.46), os mesmos se estruturariam indo da exposição oral do professor à execução da atividade proposta por parte do aluno, levando à apreensão de conteúdos correlatos.

As ponderações realizadas até aqui me permitem afirmar que à proposta do IENF, subjaz a ideia de que o saber social e historicamente construído é direito de todos/as. E, ainda, que a escola tem como uma de suas funções garantir a socialização desses saberes. Respeitando o educando e sua experiência, é seu papel oferecer-lhe condições de acessá-los, ampliando sua percepção do mundo e a compreensão de seu meio. O conhecimento, em sentido amplo, veiculado pela escola, funcionaria como instrumento para a ação social consciente e transformadora.

Ao definir a formação de professores/as cultos/as como meta do Instituto, o documento *Ideologia* expressa a valorização de determinados saberes, expressão de uma cultura. A estrutura curricular em seu sentido estrito, ou seja, relacionada à disposição das áreas do conhecimento, disciplinas e conteúdos distribuídos pelos anos escolares, não é discutida nos documentos aos quais tive acesso, embora apareça como item primeiro dentre as *Propostas Pedagógicas Específicas*: “estabelecer discussão com professores e alunos sobre adequação de grade curricular”. Mesmo priorizando métodos considerados inovadores, os conhecimentos valorizados dentro da escola parecem não entrar em questão nesse primeiro momento em que os *fundamentos* do trabalho ainda estão sendo estabelecidos, mas pistas sobre aspectos de sua organização aparecem em alguns relatos.

Porque quando eu fui fazer o curso de formação de professores, pra mim era extremamente prazeroso... porque Física, Química e Matemática não existiam na grade. Então a gente tinha Didática da Matemática, Didática da Comunicação, Didática da Ciência, então nos ensinavam como dar aula nessas áreas, né... como chegar... levar o aluno ao conhecimento, mas não existia a cobrança do conteúdo de Ensino Médio. Então pra mim era extremamente prazeroso. E eu gostava... e aquele ambiente era, assim, muito bom. Era muito gostoso. (**Iris**)

Sob a égide da Lei 5692/71, os currículos da formação de professores/as no 2º grau, enfatizavam, naquele momento, o “como fazer” em detrimento de uma formação geral ou voltada ao debate acerca das condições de produção dos saberes e exercício da profissão docente⁵⁸. Lélis (1983), em clássico estudo acerca das escolas normais, assinalava a deterioração dos conteúdos nesses cursos, acarretando o empobrecimento no domínio tanto dos aspectos disciplinares quanto metodológicos, e a importância de que os mesmos se voltassem ao aluno concreto,

⁵⁸ A esse respeito, ver o capítulo 2 deste trabalho.

determinado social e historicamente. Para isso, defendia o papel das chamadas ciências aplicadas à educação e sua articulação com as disciplinas voltadas à prática docente como essencial para a recuperação de uma formação sólida dos/as futuros/as professores/as.

A observação de **Íris** indica que a ênfase técnica do currículo da formação de professores/as ainda prevalecia. Mas a intenção de melhor preparar os/as futuros/as professores/as aparece no relato do Prof. Nilton, ao afirmar que Matemática, Física e Química eram oferecidas para aqueles/as que tivessem a intenção de continuar os estudos em nível superior. Inicialmente, tal preocupação sugere um olhar voltado à continuação dos estudos, não à reflexão acerca da prática e dos saberes docentes.

Ao lado da atividade do educando, o desenvolvimento de projetos de aprendizagem no 1º segmento é assinalado pelos/as ex-professores/as entrevistados/as, indicando certa flexibilização da estrutura curricular convencional. “*Acontecia o seguinte: uma professora trabalhando os planetas, todos do colégio trabalharam também*” (Prof. Nilton). E os/as futuros/as professores/as tinham contato com essas práticas através dos estágios que faziam. A **Prof.ª. Célia**, alfabetizadora naquele momento, afirma nunca ter feito um plano de aula. A organização das atividades se dava no contato com os/as aluno/as, a partir daquilo que traziam, de sua curiosidade. O diálogo constante com uma das colegas alfabetizadoras, em encontros particulares ou pelos corredores, possibilitava a reflexão acerca do caminho trilhado.

Não acessei registros ou relatos que apresentassem detalhes desse processo, mas é possível pensar que o *todos* ao qual se refere a fala citada pode ser compreendido como aqueles/as professores/as que se integravam à proposta do Instituto. As resistências expressas com relação aos seus fundamentos certamente resvalavam nas práticas e na concretização do currículo. **Margarida** parece indicar exatamente isso, referindo-se à formação de professores/as, ao distinguir entre aquelas aulas que lhe eram convidativas, despertando o interesse, e outras que, privilegiando a memorização e a repetição, tornavam-se cansativas e desestimulantes. **Amarílis**, em citação anterior, também fizera referência a isso.

Cabe ponderar que o interesse ou não do aluno/a pelas aulas também estava condicionado a sua filiação ou possibilidade de adesão à proposta. **Magnólia**, por exemplo, afirma ter tido “*uma excelente professora de Didática;*

mas isso era mérito dela por ser responsável e amar o que fazia. Dava aula de verdade". Em que pese as distintas concepções sobre a qualidade ou não das aulas, e o que se considerava uma "aula de verdade", o fato é que as memórias apontam a coexistência de práticas distintas num mesmo curso, que por sua vez indicam concepções diversas acerca da educação e da formação de professores/as. Dessa maneira o currículo daquela instituição era vivido no dia a dia e chegava aos alunos e alunas.

Com Moreira e Candau (2007, p.2), entendo o currículo como "as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes". Nesse sentido, todas as escolhas, ações, normas e procedimentos vividos no interior da escola compõem seu currículo. Afirmando a impossibilidade de uma prática educativa neutra, pensar o que se ensina e como se ensina na instituição escolar remete a escolhas e, conseqüentemente, a relações de força e poder que proclamam a valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros. No âmbito escolar, sua construção e apropriação se dá no dia a dia, como manifestação das opções e realizações da instituição; é *nele* que agimos.

Compreendido dessa forma, o currículo se expressa no cotidiano da escola. E se a estrutura curricular do IENF apontava para os aspectos técnicos da formação, certamente enfatizados por parte dos/as professores/as da equipe, outros tentavam imprimir através do mesmo a marca de uma escola concebida para ser inovadora. Preocupados com a formação de professores/as cultos/as, sim, mas também com a valorização da pessoa e, conseqüentemente, das diferenças.

E é o **Prof. Antônio** quem começa a dar pistas para a compreensão de que embora a estrutura curricular oficial dos cursos normais apontasse para a valorização dos aspectos práticos e metodológicos, e mesmo seguindo tal estrutura, a concretização desse currículo no IENF pretendia incorporar aspectos que fossem além dessa concepção reducionista:

...porque a gente era muito preocupado com isso. Ler, escrever e contar, a gente era muito preocupado com isso, e é até hoje. Porque esse... a escola é o lugar disso. Só que em volta disso tinha um ninho... um ninho de outras coisas... é... de outros desejos e de outros "resultados" que a gente queria ver alcançados, né... que não disputava com esse núcleo do ler, escrever e contar, que não disputavam com ele, mas que tomavam muito do nosso tempo, da nossa preocupação, da nossa preparação... né? Que é justamente esse núcleo do: "O que você conquistou hoje? Qual foi o seu avanço hoje? Como é que foi?". (**Prof. Antônio**)

E era nesse “*ninho de outras coisas*” que apareciam materializadas as tentativas de colocar em prática os *fundamentos* do Instituto. Retomando a ideia de que o respeito ao outro, especialmente em sua liberdade, é um de seus pilares, bem como a valorização do indivíduo e a crença na possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento por parte de todos/as, a consideração da alteridade deveria também aparecer como princípio basilar das práticas vivenciadas.

Os estudos culturais na contemporaneidade avançam no sentido de afirmar a necessidade de uma educação que não apenas considere a diferença, mas que a assuma como ponto de partida para a prática educativa. Uma educação intercultural, entendida como “*mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade*” (CANDAU, 2014, p.37) aparece no horizonte dessa concepção, que compreende as raízes culturais como históricas e, por isso, dinâmicas. Encontrar nos documentos analisados e nos relatos indicações de que a diversidade encontrava lugar, ao menos idealmente, no Instituto, pode ser indicativo de mais um ponto em que tal concepção se distinguia daquela que vinha impregnando a instituição escolar em geral. “*A gente não tem uniforme, a gente tem multiforme*”, teria afirmado uma aluna ao ser indagada sobre o uso combinado pelos/as alunos/as de uma camisa comum, marcando sua identidade como alunos/as do IENF, mas que vinha em diferentes cores e padrões.

Conviver, então, com formas diversas de pensar a educação, o ensino, a aprendizagem deveria fazer parte dessa escola em construção. Entretanto, como aparece no relato de **Virgínia**, ao mesmo tempo em que alguns professores/as apoiavam os/as alunos/as e procuravam ajudá-los/as e incentivá-los/as, outros “*julgavam os alunos sem conhecê-los e não davam espaço para expressarmos nossas opiniões. Era o que eles queriam e achavam e estava acabado*”. No IENF, naqueles primeiros momentos, as diferenças se tornavam divergências e as proporções que tomavam extrapolavam os muros da escola.

Mais uma vez, a *Cartilha* dá a ideia da importância desse fundamento para a construção do ideário que embasaria o IENF:

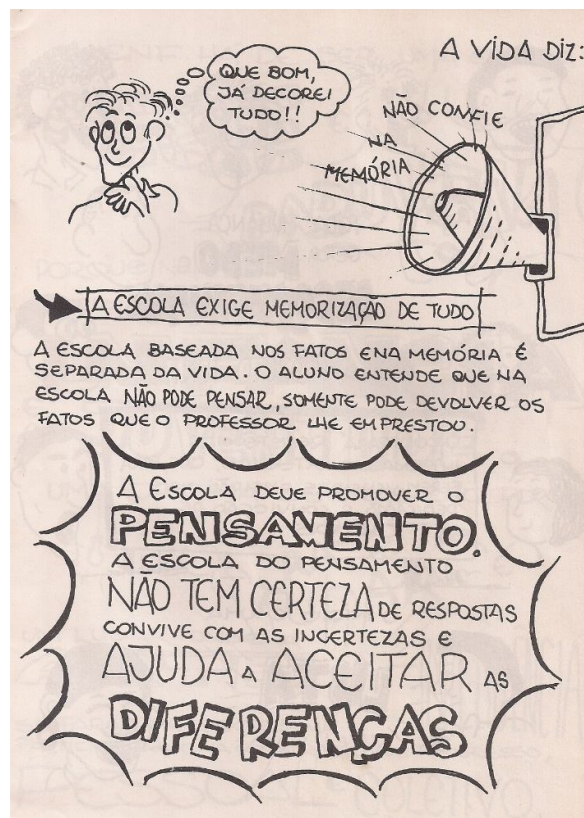


Figura 15: Cartilha do IENF, p.13

Interessante notar que o não à memorização vem ligado aquilo que poderia ser a experiência de vida das famílias: “a vida diz...”. Assim como aparece no documento *Ideologia*, o que se aprende na escola deveria estar ligado à vida. Como afirma o **Prof. Antônio**: “pra mim o IENF foi um momento que a gente... é... desejou, e a gente fez isso, da melhor forma que foi possível, trazer vida... a vida pra dentro da escola e levar a escola para o mundo, a escola para a vida”. Excursões pedagógicas, oficinas, reuniões de classe foram algumas das estratégias criadas nas práticas do Instituto para dar visibilidade a isso:

Quando penso em IENF, eu me penso cheio de crianças, fazendo as mais incríveis excursões por... pelo território de Nova Friburgo, né? É... com crianças... é... com seus cadernos, tomando nota: *Olha o meu relatório aqui, dessa nossa excursão!* Então eu lembro de algo que... que flui muito, né? O dentro e o fora da escola... tem uma fluência que pra mim é muito marcante. (**Prof. Antônio**)

Os fatos desprovidos de sentido não deveriam ter lugar em suas práticas. E o sentido dado ao saber, ao conhecimento, aqui, apareceria no atendimento ao que se entendia por interesse do/a aluno/a. Talvez por isso a avaliação e a reprovação

apareçam também como fundamentos – meios fundamentais – na construção dessa proposta.

5.2.1

Nem aprovação nem reprovação, avaliação

No bojo das discussões relacionadas à educação e seu papel na reprodução ou transformação social nas décadas de 1970 e 1980, a questão da avaliação educacional, incluindo a avaliação da aprendizagem⁵⁹, figurava entre os temas debatidos e assumidos como focos de pesquisa. Na perspectiva de Sousa (1995), as investigações e produções relacionadas ao tema vinham aliadas, durante os anos 1960 e 1970, a uma tendência mais tecnicista⁶⁰ e instrumental da avaliação. Contudo, a relação linear estabelecida entre escolarização e manutenção social a partir das teorias reprodutivistas cederia lugar à compreensão da escola não apenas como reprodutora das desigualdades sociais, mas também como produtora de novas possibilidades, abrindo, portanto, probabilidades de intervenção na realidade.

As múltiplas explicações apresentadas, em diferentes momentos, como resposta à inabilidade da escola em atender a todos/as e especialmente às classes menos privilegiadas e aos filhos/as de trabalhadores, iam desde distúrbios físicos e psíquicos a questões familiares, até a chamada privação cultural⁶¹. Os debates em torno do papel da escola num contexto de abertura política e luta pela democratização passavam, então, necessariamente, pela revisão e indicação de novas expectativas para o tema.

A reprovação e a evasão, especialmente nas redes públicas de ensino, colocavam o fracasso escolar e suas causas na ordem do dia, e uma vertente mais crítica da educação, assumindo análises de cunho marxista influenciadas pelo pensamento de Antonio Gramsci, preconizava a educação escolar como espaço de contestação, e a função de inclusão daqueles discriminados socialmente através do

⁵⁹ A avaliação da aprendizagem é compreendida aqui como aquela exercida em sala de aula no acompanhamento realizado pelo/a professor/a do processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento do educando.

⁶⁰ Nessa perspectiva, a avaliação consiste em constatar se o/a aluno/a atingiu ou não os objetivos propostos, fornecendo dados para o rearranjo do planejamento com o intuito de oferecer reforço e propiciar a aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

⁶¹ Kramer (1982) desenvolve críticas às ideias de privação cultural como justificativa para o fracasso escolar e educação compensatória como possibilidade de correção das deficiências das crianças.

acesso à cultura letrada. Para Sousa (*op. cit.*), é exatamente a partir da segunda metade da década de 80 que as teses e produções relacionadas à avaliação educacional passam a expressar um movimento de renovação teórica, produzindo novas formas de compreensão. É assim que o estudo de Patto (1990) acerca da produção do fracasso escolar, desenvolvido a partir de observação realizada do interior da escola, torna-se clássico ao discutir o assunto.

Nesse sentido, a proposta de avaliação construída para o IENF pretendia, de alguma maneira, se contrapor ao modelo vigente, então compreendido como excludente. Seu ideal ia além da avaliação do conhecimento adquirido e incorporava a ideia de um julgamento que levasse em conta “a pessoa global do aluno”, tendo como foco seus progressos em todos os sentidos.



Figura 16: Cartilha do IENF, p.9

O relatório individual seria assumido como instrumento principal na escola de 1º segmento. Para **Prof.^a Célia**, essa prática lhe trouxe um grande aprendizado, pois com o relatório a observação precisava ganhar nome. Logo, ela deveria ser precisa e baseada nas potencialidades do/a aluno/a, como veremos a seguir. No curso de formação de professores/as, as notas seriam substituídas por um conceito final, “*havendo inclusive o processo de autoavaliação*”. Isso mereceu a

elaboração de um novo documento denominado *Avaliação* em que o combate às notas é veementemente defendido. Nele, a identificação do processo educativo escolarizado com a aferição de notas, seu papel como moeda de troca nas salas de aula, sua relação com o bom ou mau comportamento dos/as alunos/as e sua função para pressionar e não para motivar os educandos, dentre outros, são apresentados como argumentos para a supressão da mesma.

Cabe destacar no documento *Ideologia*:

Os aspectos qualitativos terão predominância sobre os aspectos quantitativos. (...) A avaliação não visa aprovar ou reprovar o aluno, mas saber inteligentemente o que se passa no processo ensino-aprendizagem, além de poder orientar os alunos tendo em vista o sucesso ou insucesso em atingir os objetivos.

Ao tentar desvincular a noção de avaliação das de aprovação ou reprovação, o texto parecia apresentar, de fato, uma visão inovadora, naquele contexto, para a avaliação do rendimento escolar. A resignificação daquilo que comumente era considerado erro na escola teria ligação com a perspectiva construtivista. Nos estudos de Emília Ferreiro⁶², por exemplo, sobre a psicogênese na língua escrita, o erro aparecia como um dos passos necessários à aprendizagem.

A **Prof.^a Célia**, em seu relato, conta que como professora do 1º segmento no IENF, tinha clara a ideia de que seus alunos/as podiam errar: *“enquanto tudo quanto é escola quer trabalhar com o acerto, a gente queria trabalhar com o erro (...) eu era honesta, passava dever que não tinha resposta certa (...) E a escola permitia isso”*. Mais que permitir, isso era desejável naquela escola que pretendia romper com o que conhecia e que havia sido um modelo de qualidade na antiga EERA, priorizando o pensamento em lugar da memorização e das respostas prontas.

A percepção de que a reprovação era uma das causas do fracasso escolar e de que essa experiência marcaria o/a aluno/a, levou o grupo a propor uma experiência nova: não haveria retenção nas séries, mas também não seriam promovidos à série seguinte os que não estivessem preparados para isso, como veremos: *“É claro que uma pessoa não pode passar de série sem os conhecimentos indispensáveis pra cursar a série seguinte porque senão ele vai sempre defasado”* (Prof. Nilton). Mais

⁶² A esse respeito, conferir *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado pela Artes Médicas em 1986. Ver também *Reflexões sobre alfabetização*, de Emília Ferreiro, publicado em 1985 pela Cortez.

uma vez aparece aqui a preocupação com o domínio da grade curricular. Ao mesmo tempo, era preciso evitar o “trauma da reprovação”.

Assim aparece o tema na Cartilha:



Figura 17: Cartilha do IENF, p.10

A imagem deixar transparecer a noção de que a reprovação não apenas marcaria o/a aluno/a, mas cairia como uma “bomba” ou um “raio” sobre a casa, ou seja, a família. Lutar contra as marcas deixadas por esse processo era o grande foco. Dois aspectos merecem ser ressaltados. Primeiro, que a resistência à reprovação aparecia ligada a aspectos emocionais dos/as alunos/as e familiares: as marcas deixadas por uma reprovação seriam drásticas na vida do indivíduo e, por isso, era preciso prescindir dessa prática. O Prof. Nilton afirma que a preocupação era “*que não houvesse confusão em casa no Natal*”, ressaltando sua preocupação com as consequências que isso trazia para as famílias. Mais uma vez a preocupação como indivíduo e o enfoque psicológico surgem com força. Depois, que aprender os conteúdos propostos era essencial para seguir adiante na

escolarização, o que confirma a análise anteriormente realizada de que a apreensão/construção de conhecimentos destacava-se nessa proposta como caminho para a formação integral e ação social consciente.

Para evitar a reprovação, alunos e alunas deveriam ter oportunidades iguais, base do ensino democrático. Mais um dos fundamentos apresentados no documento, considerava-se que “*só há oportunidades iguais quando se dá a cada um segundo a sua necessidade*”. Todos/as deveriam, então, ser atendidos/as em suas necessidades, fossem elas pedagógicas ou emocionais, de cunho pessoal ou coletivo. Apoio escolar e classes de recuperação, dentre outros, poderiam existir no intuito de atender às demandas que surgissem.

Assim, a cada dois meses acontecia o Conselho de Classe, do qual participavam professores/as, alunos/as e responsáveis, tanto no 1º quanto no 2º grau. E segundo a **Prof.^a Elza**, qualquer pessoa poderia participar desse momento (amigos/as, namorados/as, vizinhos/as...), que se tornaria, na verdade, uma oportunidade de encontro. Essa e outras práticas da escola proporcionariam a integração, também um dos fundamentos da instituição, reforçando a intenção de que o IENF estivesse “*permanentemente aberto à comunidade*”.

Nessa ocasião, o relatório elaborado pelo/a professor/a sobre o/a aluno/a deveria ser lido na presença de todos, e discutido com o grupo. Para o **Prof. Antônio**, esses COCs eram oportunidades “*de falar da maravilha que era aquela criança...*”. Eram reuniões extensas e de intensa exposição daquele/a sobre quem se falava diante de um grande grupo de pessoas, algumas desconhecidas. Ele considera que a relação de confiança estabelecida entre educadores e educandos era fundamental para que isso funcionasse: todos precisavam ter a certeza de que não seriam humilhados de nenhuma forma diante dos demais. Por isso, os relatórios deveriam ser elaborados tendo como foco as potencialidades daquele/a aluno/a, seu talento, outro dos fundamentos trazidos pelo documento *Ideologia*. Tendo como base a ideia de que todos sabem fazer alguma coisa bem, a escola deveria não apenas incentivar, mas criar oportunidades para que esses talentos fossem desenvolvidos. E os relatórios de avaliação deveriam salientar isso.

Deveriam, ainda, colocar em evidência, segundo o **Prof. Antônio**, o processo de aprendizagem, considerado muito além dos conteúdos previstos. Ressaltar o sucesso individual como forma de incentivo era o grande objetivo,

dando visibilidade ao *ninho de outras coisas* que compunham o currículo do Instituto, tanto na escola de aplicação quanto na formação de professores/as:

O menino não sabia um *b* com *a* dá BA... (...) Mas o menino fazia outras coisas tão maravilhosamente! Então o IENF, pra mim, ele... ele tinha uma... eu tinha uma máxima que tava lá no IENF (...): todo dia tem que ser um dia de sucesso. Cada criança tem que ter vivido uma experiência de sucesso... de dizer isso: *Eu consegui! Né? Isso eu consegui.* E o professor, ter olhos pra ver isso e dizer: *Você... olha, João, você conseguiu.* E às vezes era... varrer a sala, né? E às vezes era... ir ao banheiro e voltar num tempo que você sabia que foi o tempo de ir ao banheiro e não se perdeu por lá, porque sempre se perdia e não voltava...

Aparece aqui, mais uma vez, a grande preocupação com o indivíduo. E percebe-se que a preocupação global com o/a aluno/a se voltava especialmente para seu desenvolvimento emocional. A confiança em si mesmo, em seu próprio valor, outro dos fundamentos do IENF, era apresentada como condição para o crescimento e desenvolvimento dos educandos, inclusive no que diz respeito aos conteúdos curriculares. Aliás, a consciência de seu valor e competência parecem ser compreendidos como condição para que cada um/a aceite e adquira saber. No documento, esse valor aparece expresso também com relação aos estudos.

Partindo desses princípios, no terceiro COC do ano, se o docente considerasse que determinado aluno ou aluna não estava apto/a para a série seguinte, a família era convidada a enviar a criança de volta à série anterior. Dessa maneira, para o grupo, o aluno seria sempre promovido. O procedimento assumido estava baseado em três pontos essenciais: a) a observação do/a professor/a, que deveria conhecer cada aluno/a e seu processo de aprendizagem para fazer a indicação necessária; b) a organização dos Conselhos de Classe; c) a aquiescência da família. Caso as mesmas não concordassem, tudo acontecia seguindo o procedimento comum, ou seja, a retenção do/a aluno/a nos casos em que isso se fizesse essencial.

Tendo como pano de fundo as divergências e tensões existentes entre o corpo docente, cabe questionar se isso de fato foi assumido como prática no Instituto. Uma das reportagens do AVS (11 de setembro de 1986) insinua que não. Em reunião com a nova diretora do CREC, Prof. Rozely Tozzato, além das críticas à liberdade, uma das professoras do Instituto afirma que havia, naquele momento, 50% de alunos/as a serem reprovados/as, e coloca em questão a qualidade dos novos métodos, já que o *“nível educacional está muito baixo”*. Contudo, segundo ela, a orientação da direção era que os pais não fossem

comunicados a respeito disso ou de casos de indisciplina que ocorressem. Isso aponta, mais uma vez, para a obrigação vivida por parte dos/as professores/as de agir contra seus próprios princípios pedagógicos.

Cabe destacar que os docentes relatam esse processo de não aprovação e não reprovação ocorrendo nas turmas do 1º segmento. Não há dados, contudo, para afirmar que isso ocorresse também no curso de formação de professores/as. **Angélica** afirma:

No IENF quase não tinha prova. Então foi muito diferente. No primeiro ano nós até fizemos, mas ao longo do tempo não, os professores começaram a nos avaliar de forma diferenciada. Então era mais um trabalho que a gente levava pra turma, um material que a gente preparava... muito texto escrito.

Essa avaliação diferenciada é referida também por outros/as ex-alunos/as. Em seus relatos, contudo, o processo de avaliação parece não vir com marcas fortes: poucos indícios aparecem sobre como isso era realizado. Talvez a ideia de desvincular a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual da concepção de aprovação ou reprovação tenha tido algum sucesso nos/as então futuros/as professores/as. **Narciso**, por exemplo, indica que a possibilidade de utilizar diferentes linguagens nos trabalhos elaborados o marcou profundamente e foi, em sua concepção, um dos pontos fortes que diferenciaram sua formação.

Também a autoavaliação, prática indicada para as disciplinas do curso de formação de professores/as, não aparece citada nenhuma vez nos relatos de ex-alunos/as, mas a **Prof.^a Elza** conta sobre a experiência de uma de suas turmas que se colocou inteira em dependência⁶³ utilizando esse instrumento de avaliação. Segundo ela, sua atitude foi solicitar a cada um que indicasse, por escrito, o que não havia sido bem assimilado. Assim, planos de estudo individualizados foram elaborados para que todos se empenhassem naquilo que consideravam ter dificuldade.

Entendendo que a situação aponta para o olhar individualizado e voltado para o atendimento às necessidades dos/as alunos/as, em coerência com a proposta elaborada para o IENF, cabe refletir: por que uma turma inteira se colocaria em dependência? A professora não reflete sobre isso em sua narrativa; ao que parece, sua compreensão do fato está ligada à consciência dos/as alunos/as ao viverem o

⁶³ A dependência, prevista na Lei 5692/71, então em vigor, admitia que os/as alunos/as que não alcançassem bom aproveitamento em até duas disciplinas poderiam ser promovidos à série seguinte e, ao mesmo tempo, teriam um tempo maior de estudo nas referidas matérias para recuperar aquilo que não fora bem assimilado.

processo de avaliarem a si mesmos. Contudo, duas outras leituras poderiam ser feitas: a primeira, indicando que os/as alunos/as estariam tentando apontar falhas no processo ensino-aprendizagem vivenciado na disciplina; a segunda, apontando a relação que o grupo ainda estabeleceria entre avaliação e aprovação/reprovação.

Vale lembrar o relato de **Açucena**, em que sua preocupação ao final do curso era com a nota que não recebera e a possibilidade de reprovação. Mesmo vivendo uma proposta diferenciada de avaliação, as marcas da escolarização anterior parecem ter permanecido. Mais que isso, o próprio Instituto vivia esse processo de forma diferenciada no dia a dia.

Se os documentos oferecem sugestões sobre como funcionar, são as práticas e memórias que nos dão indícios sobre como as coisas de fato ocorriam. Num espaço em que diferentes visões a respeito da educação coexistiam, em geral sem harmonia ou diálogo, os/as alunos/as, especialmente no curso de formação de professores/as, viviam as contradições e tensões decorrentes disso. Os relatos indicam: não aconteceram muitas provas, mas elas existiam, ressaltando a convivência de diferentes modelos pedagógicos e vivências do currículo; a preocupação com a avaliação não era marcante, propondo que o ser aprovado ou reprovado não era o mais importante, mas isso não fugia do horizonte dos/as estudantes. Também aqui não há consenso.

Entre as aparentes contradições, práticas distintas, constituintes de uma nova identidade, pareciam ser construídas. Ações e procedimentos que não negassem a filiação a este ou aquele princípio pedagógico, mas que possibilitavam a coexistência de ambos num mesmo espaço, assumido por uns como uma nova instituição. Parte da constituição da identidade do Instituto de Educação, ainda em formação, tais práticas comporiam, de alguma maneira, os *habitus* profissionais dos/as futuros/as professores/as que por lá passassem, e deixariam marcas distintas nas memórias, individuais e coletivas, sobre aquele momento.

5.2.2 Reuniões de Classe

As chamadas Reuniões de Classe, outro dos fundamentos apresentados no documento, parece terem sido idealizadas como momentos de gestação da confiança necessária ao processo de avaliação previsto para o Instituto. Essas

reuniões periódicas objetivavam “*a expressão de si e a solidariedade; a ciência e a união de todos em torno dos objetivos da escola ou pessoais; a consciência e a desmistificação de temas*”, e poderiam ser lideradas por qualquer profissional da escola (diretor/a, orientador/a pedagógico/a ou educacional, professor/a em sua própria classe ou em outra), em que perguntas gerais eram feitas aos/às alunos/as e cada uma delas deveria ser respondida por todos os participantes da reunião antes que outra fosse levantada. Seu objetivo principal não era a avaliação ou o desenvolvimento de conteúdos, mas o colocar-se. Dessa forma, parecia ter um cunho mais terapêutico que pedagógico, embora questões relacionadas aos conhecimentos tratados pela escola ou trazidos pelos educandos pudessem surgir. Para o Prof. Nilton, a técnica possibilitava, ainda, que cada um/a fosse conhecido pelo conjunto da classe, promovendo empatia e proporcionando ao orientador/a do grupo uma visão de conjunto a partir da individualização.

A forte influência da Psicologia aparece e as ideias de Carl Rogers mais uma vez podem ser sentidas. Seguindo a linha de trabalho desse terapeuta, o docente teria como tarefa proporcionar ao indivíduo um clima no qual o mesmo tenha o desejo de se exprimir e consiga fazê-lo. Num ambiente compreensivo e encorajador, em que as ameaças são reduzidas, o/a aluno/a se sentiria entendido/a e aceito/a. Colocando-se diante do grupo, esse sujeito teria a possibilidade de compreender-se melhor e de refletir sobre suas ações pessoais e coletivas. O papel do/a professor/a nesse processo seria o de, cuidando do ambiente, colocar-se no lugar do/a estudante, buscando olhar a situação a partir de seu ponto de vista e assim compreendê-lo/a e aceitá-lo/a.

Para Snyders (2001), o grande risco dessa perspectiva estaria exatamente em seu maior êxito: ao considerar a pessoa procurando compreendê-la e aceitando-a plenamente, o/a professor/a correria o risco de eximir-se de seu papel como orientador/a, desconsiderando seu papel no progresso do/a aluno/a. Ao que parece, as práticas no IENF deslizavam de um lado a outro. Embora pretendendo formar professores/as cultos e estudantes prontos para avançar na vida escolar através da aquisição de saberes considerados necessários para sua inserção e ação sociais, o desenvolvimento pessoal e a relação interpessoal eram fatores também essenciais. Afinal, o/a aluno/a era o foco de tudo o que se fazia no Instituto.

A proposta das reuniões de classe parece coadunar com uma ideia expressa no *O Livro dos CIEPs*. Nele, (RIBEIRO, 1986, p.51), lê-se:

É extremamente importante estimular o aluno a reconhecer-se como ele é, convidando-o a expressar-se sobre o que faz e como vê o mundo, de forma que, concomitantemente ao seu processo de autodescoberta como pessoa, ele possa também realizar uma conceituação e uma interpretação crítica da realidade social que o envolve.

Na proposta pedagógica dos centros integrados idealizados pelo governo do Estado, a autodescoberta e o reconhecimento de seu lugar no mundo se filiam à intenção de uma escola democrática. Mesmo guardando diferenças em suas práticas, mais uma vez é possível estabelecer uma afinidade entre as duas propostas.

Em documento específico que procurava explicar como funcionavam as Reuniões de Classe, três tipos de encontros são indicados:

- a) Reunião para solução de problemas sociais – como o nome indica, deveria incidir sobre questões comportamentais e/ou disciplinares, buscando tratar o assunto de forma clara, provocando a participação de todos/as e impondo que “a solução *jámais* deverá incluir castigo ou censura”(grifo do documento);
- b) Reunião livre – para tratar de assuntos intelectualmente importantes, incidindo sobre temas que provocassem reflexão, relacionados à vida ou ao currículo escolar;
- c) Reunião de diagnóstico educacional – dirigia-se especificamente sobre a forma como os alunos e alunas apreendiam os conceitos transmitidos pela escola, tratando dos assuntos que estavam sendo abordados nas aulas. O respeito à opinião e elaboração era essencial.

Ao final do documento, uma lista de questões sugeridas aparece. Elas poderiam iniciar ou provocar uma Reunião de Classe. Em sua maioria, incidem sobre opiniões e sentimentos; algumas abordam questões de conhecimentos gerais. Importava que os/as alunos/as aprendessem a lidar com as situações do seu dia a dia.

Na *Cartilha*, essa prática aparece vinculada à criação de comissões, instâncias de decisão dentro da escola. Em ambas, intentava-se que os/astudantes vivenciassem sua liberdade e autonomia para resolver as situações do dia a dia:



Figura 18: Cartilha do IENF, p.8

Mais que isso, as comissões seriam expressão de amor, outro dos fundamentos do Instituto. O amor, aqui, vinha definido como responsabilidade social. Responsabilidade em ajudar o outro naquilo que ele necessitava. Para isso, as diferenças entre bons e maus alunos não poderiam existir na escola, já que não deveria haver privilégios: o que um tinha ou sabia deveria ser colocado à disposição do outro que daquilo necessitasse. O amor seria expresso, também, na preocupação com o grupo, com o coletivo, por isso as comissões.

A proposta deveria ser utilizada tanto nas turmas do 1º segmento quanto nas da formação de professores/as. Nos relatos dos/as ex-alunos/as, contudo, não há qualquer referência a essa prática, o que poderia indicar que não chegaram a ser utilizadas lá, ao menos com frequência. Tendo em vista a heterogeneidade do grupo quanto aos ideais e que nesse segmento não há a figura do/a professor/a regente, essa atividade pode ter ocorrido de forma mais frequente em algumas turmas, dependendo dos/as professores/as, e de maneira incidental em outras. Ou podem mesmo não ter chegado a ocorrer. O fato é que não marcaram a vivência no curso.

Também no 1º segmento, é possível compreender que nem todas as turmas viviam essa prática com a constância que os documentos indicavam. Embora considerada basilar para a concepção pedagógica do IENF, dependia da disponibilidade e aceitação do/a professor/a, principalmente. E isso já sabemos que também não era consenso.

5.3 Quando ser criativo é parte de ser competente

A criatividade aparece como um dos fundamentos do IENF, aqui considerado meio fundamental para que o Instituto se consolidasse em sua proposta educativa. E esse parece ter sido um dos fundamentos mais aparentes do IENF. Se as práticas que denotavam liberdade e autonomia chamavam atenção dentro e fora da instituição, aquelas que se abriam como espaço de expressão criativa parece terem sido importantes principalmente internamente, assumindo um caráter distintivo e de legitimação. Ao lado da formação crítica e de viés político-social, é a ideia que mais salta nos relatos como marcante da identidade do Instituto.

“A *criatividade exige liberdade, espaço, independência e estímulo*”, afirmava o documento *Ideologia*. E, por isso, “*todo espaço do IENF é espaço de criatividade*”. Seu desenvolvimento estava, na proposta original, intrinsecamente ligado ao dos próprios estudantes, considerado de maneira global, conforme propunha o documento. As matérias escolares, previstas na estrutura curricular, deveriam ter a mesma importância que os esportes, a cultura, o lazer, as artes, espaços nos quais a criatividade deveria ser fomentada para aparecer, também, nas salas de aula, nos momentos mais sistemáticos de aprendizagem.

O documento *Ideologia* é econômico nesse ponto; sua descrição sequer aparece na *Cartilha* elaborada para os pais, mas nela a arte é elencada como artifício que, junto à inteligência (aliando criatividade e pensamento), seria fundamental para a formação pessoal e coletiva dos sujeitos sociais⁶⁴. No entanto, é a partir dos relatos, principalmente, que a importância desse elemento para o Instituto se descortina. E talvez por isso apareça dirigido, especialmente, ao curso de formação de professores/as.

⁶⁴ Ver figura 10, p.92.

É possível encontrar indícios de que esse elemento era também fomentado com os/as alunos/as de 1º segmento. Nos princípios da aprendizagem pela atividade, do estímulo ao pensamento, do respeito à elaboração de cada um, a criatividade deveria ser incentivada. No relato de uma reunião de início de ano em que o diretor do segmento se vestiu de palhaço e entrou no ginásio cantando e dançando, convidando os/as alunos/as para se juntarem a ele e aos professores/as que o acompanhavam (que não eram todos), e na descrição de projetos coordenados pelos/as professores/as e que tomaram toda a escola em torno, primeiro, do estudo do sistema solar e depois do estudo da língua inglesa, os processos criativos e lúdicos se aliavam à valorização dos talentos e ao reforço do valor de cada um e cada uma. Da mesma forma, na possibilidade de construir respostas variadas para as mesmas situações, os/as alunos/as necessitariam aliar criatividade e pensamento, arte e inteligência. A proposta parecia se mostrar coerente e presente.

Para os/as ex-professores/as e ex-alunos/as, contudo, o papel da criatividade e da expressão artística foram marcantes especialmente no curso de formação de professores/as. O **Prof. Antônio**, tendo atuado nos dois segmentos, parece apresentar um motivo para isso em sua narrativa, relacionando o fato à resistência estabelecida pela equipe docente desse segmento à nova proposta trazida pelo grupo que chegava afirmando que ser criativo fazia parte da formação competente dos/as futuros/as educadores/as.

A preocupação dos/as professores/as com o preparo dos/as futuros/as docentes era grande, tanto entre aqueles/as que aderiam à nova proposta quanto entre os/as que resistiam a ela. E, segundo o **Prof. Antônio**, os/as titulares das chamadas disciplinas pedagógicas eram os/as que mais resistiam às mudanças, e como forma de sustentá-la, não abriam espaço para que os/as novos/as professores/as lecionassem nenhuma das matérias desse núcleo. A entrada do novo grupo, então, acabou tendo que se dar por outras vias.

Porque o que que acontecia internamente? Os professores do time de Didática, não abriam uma vaga pra nenhum professor novo entrar na Didática. Os de Sociologia e Filosofia da Educação, mas nem!... Eles faziam um bloco! Eles iam lá pra dar uma aula na sexta-feira no último horário, mas eles não abriam aquilo ali pra um outro professorzinho lá, do bloco... modernista, do bloco lá... Então tinha aquela coisa... eles cercavam aquele campo. Tinha... o embate político era enorme! Era enorme!

Segundo ele, suas aulas de Estrutura e Funcionamento acabavam se tornando aulas de Didática e Metodologia. Os termos “didática” e “metodologia” parecem referir-se em sua narrativa às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, indo desde reflexões amplas sobre a função da escola até abordagens mais específicas sobre a atuação em sala de aula e o atendimento aos interesses dos/as estudantes. As disciplinas que ficavam abertas eram aproveitadas por esses/as professores/as para propagarem suas ideias e levarem aos alunos e alunas do curso da formação de professores/as a nova proposta; cada brecha que se abria era utilizada pelo grupo “*modernista*” para se fixarem naquele curso. E foi nesse contexto que reconheceram nas artes um espaço propício para sua inserção.

A partir daí, não apenas a Arte como disciplina passou a ser valorizada como espaço pedagógico, mas toda expressão criativa tenderia a ser incentivada, conforme relata **Narciso**, que fala sobre o Escad’Art, “*momento em que, na hora do intervalo, fazíamos ações performáticas na escada de madeira que leva ao andar superior (poesia, música, etc.)*”. Esses encontros diários eram coordenados pelos/as próprios/as alunos/as, que se organizavam para tais atuações. O ex-aluno conta, ainda, que ofereceu, com outro colega, um curso de teatro nas dependências do Uzeda, como era chamado o prédio em que funcionava o então pré-escolar.

Angélica destaca o papel desses momentos em sua formação:

E aí tinham outros alunos que eram de turmas mais avançadas que eram de grupos de teatro, de coral da cidade... então eles... na hora do intervalo eles faziam as apresentações pra gente... a gente levava aquilo como ideia pra depois colocar nas nossas atividades da escola e isso também foi uma coisa diferente porque eu não conhecia movimento estudantil e nessa escola tinha o movimento estudantil, mas muito voltado pra arte. Então tinha muita... muita... assim, tinha aluno que na hora do intervalo reunia a escola inteira pra recitar uma poesia.

Sua narrativa traz um aspecto interessante: mesmo aqueles/as que não se consideravam aptos/as a atuar nesses momentos, participavam dele de outras formas, inspirando-se, inclusive, para sua atuação profissional. Isso ressalta o valor formativo que a Arte e a criatividade, em última instância, assumiam naquele momento.

Criatividade, aliás, esperada na atuação profissional de cada um/a. O **Prof. Antônio** traz um novo sentido para esse fundamento do IENF, destacando sua relação com a competência profissional que se esperava construir com os/as futuros/as docentes:

Nós queremos alunas que sejam criativas no sentido de que elas... quando elas saírem daqui e forem pra suas escolas, a realidade que elas encontrarem lá, elas consigam se manter criativas naquela realidade. Ou seja, ter uma capacidade de *ler aquela comunidade*. (grifo meu)

Mais que expressar-se de forma criativa, esperava-se uma atuação criativa sugerindo que os/as alunos/as daqueles/as futuros/as professore/as fossem atendidos em suas especificidades e necessidades. Sem a pretensão de construir modelos prontos, o que seria incoerente com a própria idealização do Instituto e todos os fundamentos até aqui analisados, era preciso equipar esses futuros profissionais da capacidade de construir sua forma de trabalho. E mais, a consideração pela diversidade de realidades e sujeitos, inerente ao município de Nova Friburgo, aparece contemplada nessa proposta e idealização de uma nova escola.

E **Rosa**, de certa forma, indica que aprendeu isso no Instituto: “A *experiência que fica pra mim é sempre assim: quando me diz não, eu pergunto: Por quê? Quando me fecham a porta aqui, eu procuro buscar outra. Porque eu quero fazer isso. Isso que ficou pra mim*”. E construir caminhos dependeria de grande dose de coragem, iniciativa e criatividade. É nesse movimento que a ex-aluna se inspira para atuar numa escola de zona rural pouco depois de formada: ler a realidade daqueles alunos e alunas, daquela comunidade, teria feito a diferença no trabalho desenvolvido pela equipe que lá formou.

5.3.1 Oficinas: “o espírito da coisa”

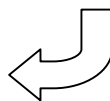
A Arte aparece no IENF, então, como caminho para a inserção das novas concepções que se esperava fomentar ali. E todos os espaços possíveis parece terem sido acessados por essa abertura. As oficinas que ocorriam no turno oposto às aulas, por exemplo, e que foram inicialmente criadas para alocar professores/as que chegavam à escola e que não tinham turmas, já que o quadro estava completo, se institucionalizaram como espaços de expressão e formação, e esse grupo “*modernista*” estava à frente das mesmas:

Aí começamos a pegar as matérias que sobraram. Depois disso, a gente falou: *É pouco ainda*. Aí vêm as oficinas, que era além... Por exemplo, aquelas oficinas, não tinha nenhuma legislação que protegia aquelas oficinas... delas acontecerem à tarde. Né? Mas era uma força, uma coisa que... Bom, eu nem me lembro que alguém questionasse isso, né? Que a carga horária... estava estourando carga horária... não me lembro. (Prof. Antônio)

De fato, dentre as disciplinas que constam como componentes do currículo do curso impresso no diploma de um dos ex-alunos, expedido em 1990, as oficinas, que vinham sendo implantadas desde a criação do Instituto, não aparecem como parte do mesmo. Sua obrigatoriedade “estourava” a carga horária prevista legalmente para o curso.

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA	TOTAL DE HORAS
CURSO: FORM. DE PROF. DE 1ª A 4ª S. DO 1º G.	
Língua Portuguesa	330
Literatura	150
Língua Estrangeira - Inglês	60
Língua Estrangeira - Espanhol	60
História	120
Geografia	120
Física	60
Química	60
Biologia	60
Matemática	270
O.S.P.B.	60
Filosofia	60
Ensino Religioso	90
Educação Física	180
Educação Moral e Cívica	30
Programas de Saúde	60
Educação Artística	180
Introd. às Estatísticas da Educação	60
T.E.O.T.I.	30
Literatura Infantil	60
Fundamentos Sociológicos da Educação	120
Fundamentos Psicológicos da Educação	180
Fundamentos Filosóficos da Educação	60
Fundamentos Biológicos da Educação	60
Fundamentos Históricos da Educação	60
Estrut. e Funcionamento do Ens. de 1º G.	60
Didática Geral	150
Didática da Língua Portuguesa	180
Didática da Matemática	150
Didática das Ciências	90
Didática dos Estudos Sociais	90
Alfabetização - Métodos e Processos	60
Mét. e Tec. da Avaliação do Rend. Esc.	60
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	380
TOTAL GERAL	3800

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA	TOTAL DE HORAS	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	TOTAL GERAL
Língua Portuguesa	330		
Literatura	150		
Língua Estrangeira - Inglês	60		
Língua Estrangeira - Espanhol	60		
História	120		
Geografia	120		
Física	60		
Química	60		
Biologia	60		
Matemática	270		
O.S.P.B.	60		
Filosofia	60		
Ensino Religioso	90		
Educação Física	180		
Educação Moral e Cívica	30		
Programas de Saúde	60		
Educação Artística	180		
Introd. às Estatísticas da Educação	60		
T.E.O.T.I.	30		
Literatura Infantil	60		
Fundamentos Sociológicos da Educação	120		
Fundamentos Psicológicos da Educação	180		
Fundamentos Filosóficos da Educação	60		
Fundamentos Biológicos da Educação	60		
Fundamentos Históricos da Educação	60		
Estrut. e Funcionamento do Ens. de 1º G.	60		
Didática Geral	150		
Didática da Língua Portuguesa	180		
Didática da Matemática	150		
Didática das Ciências	90		
Didática dos Estudos Sociais	90		
Alfabetização - Métodos e Processos	60		
Mét. e Tec. da Avaliação do Rend. Esc.	60		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	380		
TOTAL GERAL	3800		



Figuras 19 e 20: Verso do diploma do curso de formação de professores/as do Instituto de Educação de Nova Friburgo concluído em 1990

Isso comprovaria a percepção do **Prof. Antônio** e traria a certeza de que as oficinas se constituíram, mesmo à margem das determinações legais, como espaço privilegiado de inserção das novas ideias propagadas pelo grupo que implantava o IENF. Mais que isso, indicaria o papel singular que a Arte, como possibilidade de expressão e fomento da criatividade assumia no projeto do Instituto.

Angélica se lembra dessa experiência como essencial em sua formação:

Então eu me lembro que eu tive oficina de artes... Então, não tinha só aula de artes pra aprender a fazer as atividades com as crianças, tinha uma oficina que trabalhava várias linguagens artísticas comigo pra depois eu poder trabalhar isso com essas crianças. Eu me lembro que... eu peguei artes, mas nos outros anos, os colegas já começaram a ter outras oficinas. (...) Então isso na minha formação foi muito importante.

Funcionando como atividades extraclasse, as oficinas caracterizavam-se por ampliar o espaço das aulas, proporcionando aos/às alunos/as momentos de formação que iam além do acadêmico e do currículo estrito. Escadas, corredores, a praça em frente ao prédio e mesmo salas de aula ressignificadas eram utilizados como lugar para sua efetivação. Assumindo a Arte, em sentido amplo, como material de trabalho e a criatividade como instrumento para acessá-la, colocavam-se com estratégias para a admissão de uma concepção de formação que pretendia quebrar padrões estabelecidos.

Em estudo realizado numa instituição particular de Ensino Médio, Koff procura mostrar como os espaços das atividades extraclasse são aqueles em que o projeto daquela escola apresenta sua outra face, proporcionando o diálogo entre o que a autora considera a cultura da escola e as culturas sociais de referência dos/as estudantes. Para ela (KOFF, 2006, pp.154-5),

São nos espaços ou momentos destinados às atividades extraclasse onde os/as alunos/as expressam, com mais frequência e intensidade, seus interesses, modos de pensar e “ver” a vida, mostram suas produções culturais, agem de modo mais espontâneo, usam suas linguagens e códigos específicos para se comunicar e estabelecer relações, discutem seus valores e crenças.

De acordo com a **Prof.^a Elza**, o projeto de Arte previa trabalho com as diferentes linguagens artísticas, e não havia uma determinação *a priori* sobre o que e como trabalhar essas oficinas. Cada grupo que chegava, a cada ano, era incentivado a criar e elaborar sua forma de expressar-se de maneira própria. Assim, ela cita peças de teatro e paródias que foram construídas nesses momentos. Em suas memórias, as mesmas aliavam criatividade e criticidade, colocando em questão o próprio processo educativo ou mesmo situações vividas internamente no colégio, incluindo a própria resistência estabelecida ali por parte do corpo docente. Dessa forma, se prestavam a diferentes manifestações e formas de “ver” a vida.

No texto *O espírito da coisa*, escrito pelo Prof. Nilton Baptista já em 1994, o autor retoma as oficinas, defendendo que ali se concretizou uma das principais ideias que embasaram o projeto IENF, qual seja, “*proporcionar aos alunos oportunidades de formação ampla, diversificada e integral*”. Filiando a noção de oficina a de ambiente em que se trabalha de maneira produtiva, depreendendo espaço para pensamento, a aplicação de conhecimentos e a concentração nas tarefas realizadas, afirma que o Instituto chegou a oferecer sete oficinas

subdivididas em bancadas. Assim, a Oficina de Expressão, por exemplo, abarcava as bancadas de Língua Portuguesa, literaturas brasileira e infantil, Língua Estrangeira, Educação Física e outras. Oficinas nas áreas de Saúde e Pensamento Lógico também são citadas no texto.

Funcionando a cargo de diferentes professores/as que coordenavam eventos pertinentes a cada uma, como feiras e festivais, para ele esse movimento só acontecia devido à *“estreita colaboração dos alunos e da participação conjunta de professores e alunos”*. No ambiente das oficinas a educação se daria de forma plena, e não dar-lhe importância seria, de seu ponto de vista, não compreender *“o espírito da coisa”*. Ao que parece, o texto teria sido escrito num momento em que a utilização de carga horária remunerada dos/as professores/as para esse trabalho estava sendo questionada. Embora distante já da direção do Instituto (lembramos que o texto foi escrito em 1994), a defesa das oficinas de forma geral e da expressão artística, citando inclusive pessoas envolvidas nesse trabalho, ainda mobilizava o ex-diretor e idealizador do IENF.

Para a **Prof.^a Elza**, o trabalho no Instituto, e especialmente com a Arte naquele contexto, instigava e motivava: *“uma coisa assim que a gente se sentia, é... provocado pra criar mais (...) Pra não fazer nunca do mesmo jeito. Pra saber que aquele grupo ia ser diferente, né?”*.

Lembra-se, ainda, do trabalho que culminou na elaboração do cartaz que trazia aquele que seria o lema do IENF em seus primeiros anos: *“Florescer uma educação onde exista flor e ser”*. Nele aparece o poema utilizado como epígrafe neste capítulo. *Flor* e *ser*, substantivos que nomeavam poeticamente o foco daquilo que o IENF, na visão daquele grupo de alunos/as, almejava se tornar e fomentar na prática dos futuros docentes.

No cartaz, aparecem os rostos pintados de alunos e alunas do IENF integrantes de uma das oficinas. Segundo a professora, após a atividade que culminou na pintura, surgiu do grupo a ideia da foto e, posteriormente, de um cartaz que levasse aos demais a mensagem que o IENF desejava construir. O mesmo foi enviado a várias universidades do país e, ainda, a foto tornou-se estampa de camisa para os/as alunos/as no ano seguinte, dando origem ao *“multiforme”*, citado anteriormente, na definição de uma das alunas do grupo em resposta a uma professora que teria questionado o fato de as camisas terem a

mesma estampa, mas serem confeccionadas em cores distintas, de acordo com o desejo de cada um. No IENF, para aquele grupo, não havia nada uniforme.

Nesse caso específico, a intenção explícita não era padronizar, mas trazer à luz uma identidade que se constituía a partir da diferença. Distinta da turma anteriormente referida que decidiu pela camisa para mostrar o orgulho pela profissão, nesse momento o que se parece levantar é a bandeira da diversidade, do poder fazer parte sem ser igual.

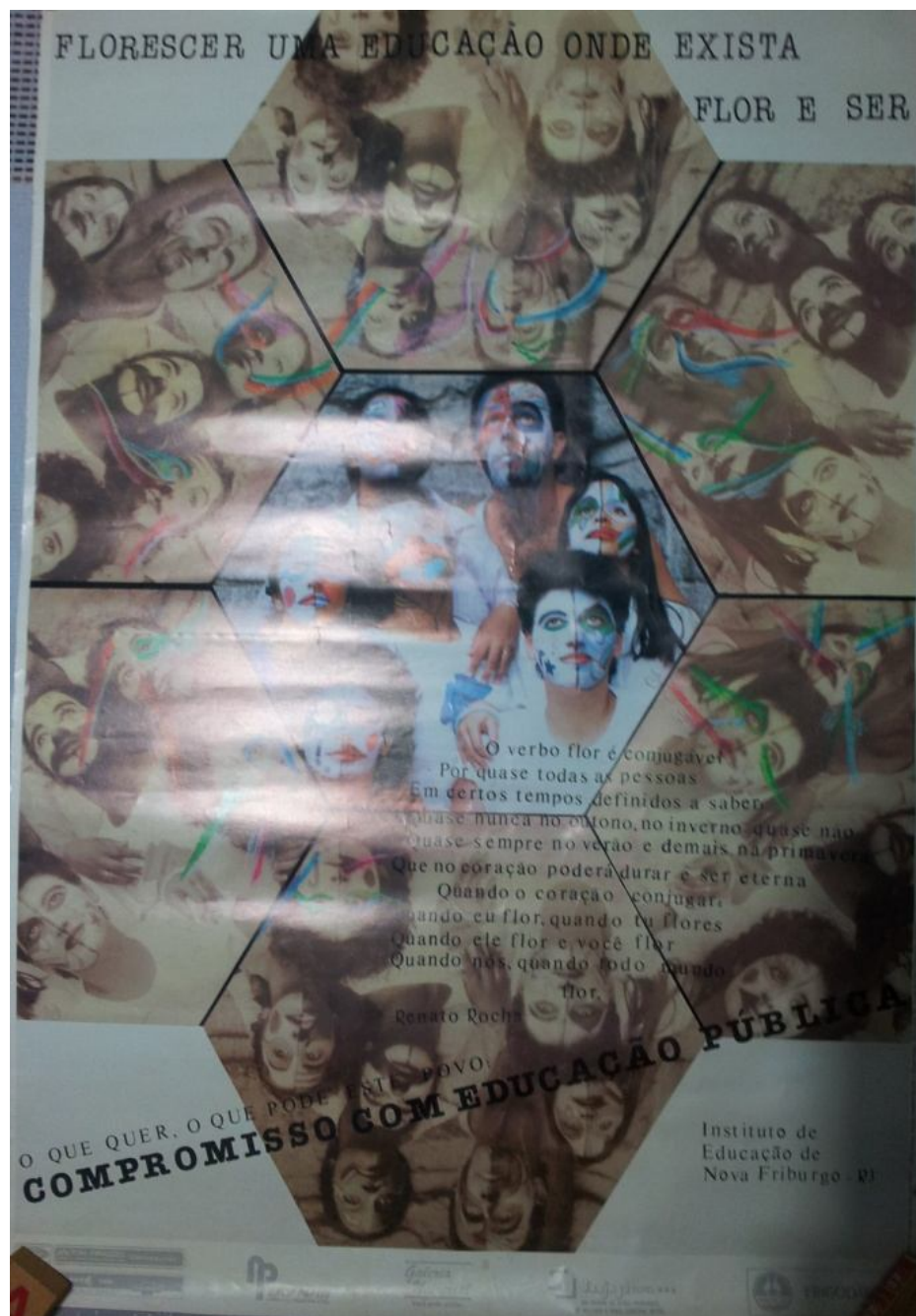


Figura 21: Foto do cartaz elaborado a partir de uma das oficinas de Artes do IENF

5.4

Considerações: a criatividade como estratégia

O contexto era de polêmica. Se os grupos que resistiam às mudanças construíam estratégias relacionadas à memória da EERA, à visibilidade dada às práticas estabelecidas através dos jornais e à afirmação de um modelo de escola mais tradicional através de práticas dissonantes à proposta construída para o Instituto, os que se afinavam às novas ideias também passavam a edificar estratégias que, de outro ponto, também se configurariam, agora, como resistência.

Especialmente no curso de formação de professores/as, isso dividia posições e opiniões tanto entre discentes quanto entre docentes. A união em torno de um movimento comum – fosse ele o grêmio estudantil (GEIENF) – ou as manifestações artísticas constantes poderiam aparecer como estratégia para afirmar a criatividade e a inovação. Se a luta entre diferentes posições e distintas memórias estava posta, era preciso dar visibilidade àquilo que se constituía como caminho de mudança dentro do IENF.

A necessidade de estabelecer-se, firmar-se como instituição exigia de seus atores modos distintos de proceder e de se dar a conhecer. A concretização de um currículo baseado em práticas consideradas inovadoras e, por isso, transformadoras, abre espaços não previstos utilizados como estratégia para isso. Contudo, essa entrada se dá à margem de um currículo prescrito, especialmente no curso de formação de professores/as, que continua valendo e no qual os grupos resistentes às mudanças não abrem espaço. Como se verá no próximo capítulo, a eleição estadual de 1986 trará impactos para a história que se construía no Instituto.