

## 6 Memória(s) e identidade de um curso de formação de professores/as

*“Sendo fenômenos socialmente construídos, memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais, por isso sua construção implica não somente em lembrar, mas sobretudo, em esquecer.”  
Sonia Lopes<sup>65</sup>*

O IENF foi criado para formar professores/as. Todos os espaços que compunham aquele complexo educacional e todas as práticas lá vivenciadas tinham esse objetivo final. Sua proposta, contudo, trazia algo de inédito ao contexto friburguense. Desenhada pela equipe responsável por implantá-la, colocá-la em prática passou a ser o grande desafio. Mesmo esperando por resistências e pelo medo de mudar, aquele grupo de professores/as se viu na necessidade de criar estratégias que viabilizassem o projeto, ao mesmo tempo que dariam visibilidade e legitimidade às suas ações. Os primeiros anos do Instituto vêm, por isso, marcados por tensões que extravasaram os portões – sempre abertos – do colégio.

Vividas dentro e fora do Instituto, essas tensões marcaram tanto a experiência formativa dos/as alunos/as que por lá passaram naquele contexto, quanto a prática dos/as professores/as que, aderindo ou não aqueles ideais, foram atores e sujeitos naquele processo.

O estágio curricular, em especial aquele desenvolvido nas zonas rurais do município, aparece como uma marca forte do curso. Além disso, a mudança do governo do Estado no ano de 1987 altera de maneira significativa o cenário político. Se o governo Leonel Brizola e seus ideais serviram de chão para a implantação do IENF, tais alterações fortaleceram os grupos que resistiam às mesmas, e a legitimação do projeto construído viveu novos contornos.

### 6.1 O estágio como espaço de formação

A idealização de um instituto de educação pautado em valores democráticos e que tivesse como centro o/a aluno/a, sob forte influência da Psicologia, objetivava, como fim máximo, a formação de professores/as competentes e

---

<sup>65</sup> Lopes, 2003, p.73.

preparados/as para lidar com a realidade que encontrassem, especialmente no contexto friburguense. A escola de aplicação tinha sido pensada como parte desse projeto. Sua estrutura inspirava-se na proposta de Anísio Teixeira para o Instituto de Educação do Distrito Federal anos antes; a importância da formação prática, articulada a sua formação teórica e à pesquisa, estava posta na própria concepção de um instituto<sup>66</sup>.

Os/as professores/as entrevistados/as, sem exceção, ao falarem do IENF, referiam-se tanto ao curso de 2º grau quanto ao de 1º grau indistintamente. Os *fundamentos* que dirigiam a ação em um segmento deveriam ser seguidos também no outro. Nos depoimentos, a separação vinha, por vezes, apenas para identificar o papel dos/as alunos/as, futuros/as professores/as, em situações específicas. Ao tratarem dos princípios e das práticas, contudo, as duas instâncias se confundiam, como parte uma da outra.

No contexto de estabelecimento e concretização de tais *fundamentos*, a escola de aplicação ganhava lugar de destaque na concepção do Instituto. Diante da resistência de parte dos/as professores/as do curso de formação, a vivência dos estágios assumiria maior importância para o contato dos futuros/as professores/as com as metodologias inovadoras embasadas numa concepção democrática da educação, conforme prevista nos documentos daquele estabelecimento. Naquele espaço, esses/as estudantes poderiam reconhecer formas diferenciadas de trabalho e, ainda mais, criar vínculos que possibilitassem uma aderência à profissão construída sobre novas bases.

A resistência dos/as professores/as do 2º grau aos ideais preconizados para o IENF se mostrava mais eficaz e visível que aquela exercida pelos/as professores/as do 1º segmento, a ponto de o grupo que chegava necessitar procurar outros caminhos para sua inserção na formação dos/as futuros/as professores/as. As diferenças históricas estabelecidas entre esses dois grupos conferiam maior legitimidade ao/à professor/a especialista, formado em nível superior e atuando no 2º grau, para adaptar ou mesmo ignorar as indicações da instituição para agir em sua sala de aula de acordo com seus próprios princípios. Para Mendonça e Cardoso (2007b), uma hierarquização interna à profissão docente, seguindo uma *lógica do mercado*, foi construída desde seus primórdios, e

---

<sup>66</sup>Ver capítulo 2.

seus reflexos apareceriam posteriormente na organização da categoria, marcada por diferenciações internas palpáveis desde o *locus* de formação até a remuneração dos diferentes grupos. A legitimação de cada uma dessas vertentes, e consequentemente seu poder, se estabelecia *priori*, conferindo maior força ao grupo mais bem conceituado.

A escola de aplicação, nesse contexto, funcionaria, de fato, como laboratório, e seria principalmente ali, durante os estágios, que os/as futuros/as professores/as teriam contato com os chamados novos métodos trazidos para o Instituto. Isso explicaria, também, porque os/as professores/as *modernistas*, conforme caracterizados/as pelo **Prof. Antônio**, atuavam tanto no 2º grau quanto no 1º segmento: sua presença nesse último garantiria a inserção dos novos modos de proceder.

No curso de formação de professores/as, atividades inovadoras e instigantes conviviam com aulas consideradas cansativas e desmotivadoras. Ao mesmo tempo, enquanto certos/as alunos/as aderiam à nova proposta e se posicionavam contra o modelo antigo, outros/as aderiam à resistência e consideravam boas as aulas mais diretivas, elaboradas a partir de modelos mais tradicionais, como analisado anteriormente<sup>67</sup>. De um lado ou de outro, a prática docente vivida através dos estágios aparece como elemento primordial naquele contexto: sua realização poderia possibilitar contato com distintos modos de proceder em sala de aula e, principalmente, a reflexão acerca dos mesmos.

As memórias dos/as alunos/as do Instituto indicam a realização dos estágios como o ponto forte, aquele mais marcante em sua formação. Seguido pelas atividades desenvolvidas durante as aulas, em diferentes disciplinas, ressaltando a metodologia utilizada pelos/as professores/as e pelos princípios pedagógicos seguidos, o contato com os/as estudantes da escola de aplicação ou de outras escolas do município, a vivência da docência partilhada e a sensação de pertencer à profissão parece terem sido fundamentais para a aderência daqueles jovens à profissão docente.

---

<sup>67</sup> Considero importante destacar que, no intuito de facilitar a análise, me refiro, em algumas partes do texto, a dois grupos, como se apenas dois polos existissem nessa discussão, antagonizando posições. As posições opostas existiam, sim, mas é perceptível que vários estudantes e mesmo professores/as colocavam-se *entre* tais grupos, ora vacilando entre esses diferentes posicionamentos, ora mesclando-os, construindo práticas que poderiam ser caracterizadas como híbridas, desse ponto de vista.

Aderir à profissão significa, antes de tudo, processo. Tal conceito coloca em questão a ideia de vocação, de uma escolha prévia pela docência, defendendo que o gosto pela profissão pode ser aprendido. Mesmo que marcada pelo desejo anterior de ser professor/a, a aderência à profissão ocorreria numa construção contínua que envolve desde a formação inicial, momento forte desse processo, até a experiência profissional. Esse gosto, desenvolvido a partir dos diferentes saberes que constituem a formação do/a professor/a, seria construído no diálogo entre seu processo de formação, sua trajetória de vida e seus distintos contextos de atuação profissional (MURY, 2011b). A vivência desse componente curricular no IENF aparece nos relatos dos/as ex-alunos/as como momento forte nesse processo de aderência, de descoberta de si na profissão docente: “*Foi a minha base...me deu o suporte para poder encarar a sala de aula*” (Virgínia). Ou ainda: “*Foi minha primeira referência até eu conseguir o que se chama ‘experiência’*” (Rose).

A realização dos estágios, além de exigência curricular prevista e regulamentada em legislação específica<sup>68</sup>, aparecia como elemento articulador entre os cursos de formação docente e o 1º grau no Plano Quadrienal de Educação e Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro: “*a articulação com o Ensino de 1º grau deverá orientar-se no sentido de uma ação que torne efetivo o Estágio Supervisionado e promova a melhoria do trabalho dos docentes de 1ª a 4ª série*”<sup>69</sup>(grifos meus). No IENF, a intenção era que esse espaço se concretizasse como a possibilidade de que os/as futuros/as profissionais mantivessem contato com práticas inovadoras, proporcionando uma formação diferenciada para a construção de uma nova forma de atuação docente.

A possibilidade de integrar teoria e prática aparece relacionada aos estágios em diferentes estudos realizados naquela época ou na atualidade. Candau e Lélis (1996), mesmo não se referindo diretamente ao lugar dos estágios nesse processo, discutiam a relação entre esses dois elementos da formação docente destacando que essa relação – ou dissociação – vinha implicada pela complexidade da tarefa educativa e pelas contradições inerentes à sociedade, impondo a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Na perspectiva das autoras, a superação de

<sup>68</sup> A Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982, vigorava naquele momento, dispondo sobre os estágios dos cursos superiores e de 2º grau.

<sup>69</sup> Plano Quadrienal de Educação e Cultura do Governo do Estado do Rio de Janeiro, Programas de Educação, Programa de Formação de Professores, Subprograma de Articulação dos Cursos de Formação de Professores com o Ensino de 1º Grau e o Ensino Superior, p.44 (1983-1987).

uma visão dicotômica entre esses dois componentes da formação docente, buscando a unidade entre os mesmos, era o caminho a ser perseguido na prática cotidiana e nos espaços de formação. Compreendida dessa forma, essa relação implicaria na realização de estágios que de fato promovessem a integração entre esses dois espaços, como preconizado no PQEC, valorizando a reflexão como elemento fundamental para a construção de práticas que respondessem às exigências da realidade das instituições escolares e, por conseguinte, das sociedades contemporâneas.

Uma formação vinculada especialmente aos aspectos práticos da profissão aparecia como característica das escolas normais (SCHAFFEL, 1999). Mesmo afetadas por mudanças de ordem econômica e social, essa ênfase no “como fazer” parecia marcar a formação nesses contextos. Especificamente nos anos 80, a articulação entre “o que”, “como”, “para que” e “para quem” ensinar aparecia como condição para a revitalização desses cursos (LÉLIS, 1983). A necessidade de atendimento a um aluno concreto, situado histórica e socialmente, se impunha em lugar de práticas idealizadas para alunos também ideais.

Nas memórias, esse espaço de formação vem impregnado de sentidos dúbios, que ressaltam a dificuldade de sua realização e, ao mesmo tempo, sua importância. É assim que **Açucena** aponta em seu relato, primeiro, que “*era complexo... a carga horária do estágio era imensa no 2º e 3º anos*”, e depois que “*foi muito forte, muito significativo (...) as vivências foram importantes*”.

O papel reflexivo desses momentos salta em sua narrativa:

E o quanto eram interessantes as nossas avaliações, enquanto adolescentes, na construção de um caminho, do que os colegas, alguns já se aposentando do Estado, estavam fazendo com aquelas crianças...(...) Havia um crescimento do grupo, porque a gente tinha que aplicar atividade, a gente tinha que fazer, a gente tinha que elaborar, e aquilo trazia... *não ensinava a dar aula, mas trazia uma reflexão... trazia uma reflexão.*(grifo meu)

Sem a intenção de difundir modelos ou métodos específicos, os estágios apareciam como elementos imprescindíveis para a reflexão sobre a prática, possibilitando a construção de novas formas de atuação. O Prof. Nilton afirma:

A intenção que a gente tinha é que um instituto de educação tinha que ser uma escola experimental e um laboratório de educação pra que as professoras tivessem *experiências diversificadas pra implantar depois o que elas desejassem, onde fosse, e se adaptarem melhor aos outros lugares, né?* (grifos meus)

O **Prof. Antônio**, em seu relato, ressalta essa intenção:

Que era assim: *Ah, vou pegar a terceira série. Fulano tem cadernos ótimos da terceira série! Aí você ia, batia na casa de fulano, se apresentava humildemente: Olha, me falaram que a senhora já deu aula tantos anos pra terceira série, que a senhora tem cadernos muito bons... E aí você bebia, copiava os cadernos da terceira série! (...) Então a gente brincava: Vamos queimar os cadernos! O caderno de um ano não serve pro outro! Queima os cadernos de planejamento!*

A **Prof.<sup>a</sup> Célia** mostra que o estágio realizado na escola de aplicação tinha um caráter distinto daquele realizado em outras escolas do município. Em geral, nas outras escolas que trabalhara, percebia uma relação tensa entre estagiários/as e professores/as. Os/as primeiros/as com receio da avaliação pela qual passariam; os/as outros/as, com medo das observações que os/as alunos/as levariam de suas aulas: *“e se num primeiro momento elas tinham isso, no segundo momento já não tinham, sabe? Já viam que o negócio funcionava de uma outra maneira, que elas eram acolhidas também, que todo mundo ali estava na mesma situação”*.

No Instituto, isso parecia se quebrar por dois motivos principais. Primeiro, porque os/as estagiários/as eram tratados como professores/as e se envolviam de fato no desenvolvimento das aulas:

Eu fiz estágio lá mesmo no IENF... tinha um diferencial porque alguns professores que davam aula de 1º ao 5º também eram professores na formação de professores. (...) Então tinha isso que era legal, porque eles conversavam com a gente sobre aquilo que eles estavam oferecendo pros alunos. Eles não tratavam a gente só como estagiárias... Me lembro que tinha um professor que disse: *Vocês são as professoras que estão comigo nessa turma. Então nós somos responsáveis por esse momento e pelo desenvolvimento das crianças.*(...) Então a gente já era envolvido mesmo na sala de aula. (**Angélica**)

Depois, porque, pela característica do próprio curso e dos princípios seguidos no Instituto, não havia espaço para estágios que se dedicassem exclusivamente à observação. **Acácia** destaca esse ponto como diferencial, inclusive, entre o estágio vivido por ela naquele curso e aquele experienciado depois no ensino superior, em que acompanhar professores/as ou orientadores/as era sua função, dando à atividade uma dimensão reducionista e pouco formativa. Por isso, a **Prof.<sup>a</sup> Célia** afirma:

Não, você tem que participar. Acho que você até fica profundamente incomodado. Porque você... eu fico imaginando, o que que deve ser você ficar sentado observando? O dinamismo... e não existe um modelo! E você fala assim: *Isso não se encaixa no modelo que eu conheço... Como que ela vai resolver essa situação?*

O princípio da atividade definido como linha metodológica, baseado no referencial piagetiano, pressupunha uma sala de aula em que o movimento, o dinamismo e o imprevisto teriam sempre lugar. Essa característica do trabalho conferia aos estágios a possibilidade de construir outro tipo de relação entre professores/as e alunos/as e, ainda, outra forma de avaliação e de reflexão sobre a prática:

Eu não tive uma professora pra avaliar... Em vários momentos eu entrei nas turmas que eu fiz estágio e eu organizei as aulas, mas quem observou, quem avaliou, quem me deu sugestão, quem trouxe a proposta do que eu deveria trazer de conteúdo pra turma foram os professores das turmas em que eu estava estagiando... das próprias turmas. Eles diziam qual era a necessidade do grupo e eles pediam – não só pra mim, pros meus colegas todos. **(Angélica)**

Tais observações, contudo, não garantem que o IENF tenha conseguido atingir o ideal na realização dos estágios na articulação entre teoria e prática. Além da complexidade inerente à prática educativa, se o Instituto não trabalhava com fórmulas e modelos, é possível conceber que diferentes relações se estabeleçam nas diferentes salas de aula. Na escola de aplicação, quando acompanhados/as por professores/as que se filiavam às inovações implantadas, a coisa parecia fluir com tranquilidade. Vale refletir a respeito dessa mesma experiência nas salas daqueles/as que não mudaram sua forma de agir. Será que os estagiários teriam ali o mesmo espaço para atuação? Que momentos eram abertos para a reflexão acerca dessa vivência? Como acontecia o acompanhamento desses momentos no retorno às suas salas de aula como alunos/as?

Além disso, mesmo cumprindo seu papel de escola de aplicação, a carga horária dos estágios, conforme afirmado pelos/as alunos/as, era extensa, e o IENF não conseguia atender a todos/as. Assim, o estágio em outras escolas do município também era frequente. Essa prática, aliás, era estimulada para a vivência de outras experiências. E para **Érica**, os/as futuros/as professores/as não eram bem preparados/as para essa tarefa: *“os estágios não eram bem acompanhados. Quando íamos para os estágios, geralmente os professores saíam de licença. E a gente não era bem preparado”*. Essa observação irá se repetir nos relatos de outros/as ex-alunos/as: se o agente principal desse modelo de estágio era o/a professor/a regente, que tipo de acompanhamento era oferecido para aqueles/as que, ao chegarem à escola, recebiam uma turma na qual precisavam

atuar na ausência de um docente? Não bastava rasgar os cadernos de planejamento; era necessário estar apto a construir novas formas de ação, e naquele contexto, isso dependeria de orientação e diálogo reflexivo com profissionais mais experientes e capacitados a estimular o pensamento e a criatividade de cada estudante para esse fim.

### 6.1.2 Estágio rural e a leitura da realidade

Se a vivência dos estágios na escola de aplicação trouxe marcas significativas à formação de professores/as no IENF, foi o estágio realizado em zona rural que diferenciou, na perspectiva dos/as ex-alunos/as, essa formação. Para **Amarílis**, *“foi quando percebi que era a escola que me fazia uma pessoa melhor. Que as crianças, principalmente elas, que me davam vontade de continuar aprendendo e procurar a tão almejada sociedade a partir da educação”*.

O estágio em zona rural parece ter se construído dentro do Instituto em torno da ideia de que a formação de professores/as criativos prestava-se, principalmente, à construção de novas formas de ensino que atendessem às diferentes realidades, a começar pelo município de Nova Friburgo, a partir da leitura das mesmas. A primeira referência a esse propósito aparecera já no Encontro de Mendes, em que um dos diretores do IENF participara como delegado do Polo V – Nova Friburgo, e nasce vinculada à ideia preconizada pelo Plano de Desenvolvimento Econômico e Social para o Rio de Janeiro do Governo Leonel Brizola, prevendo a *“capacitação do professorado para a busca de soluções concretas e viáveis que representam a dimensão local”*<sup>70</sup>.

Utilizando dados da Sinopse Estatística da Educação Básica relativa aos anos 1979/1980 divulgados pelo MEC, Cunha (1991, p.50) afirma que 22,8% dos alunos matriculados no 1º grau no Estado do Rio de Janeiro naquele momento frequentavam classes multisseriadas em escolas unidocentes, localizadas principalmente em escolas municipais em zonas rurais. De acordo com o Censo Demográfico realizado em 2000, Nova Friburgo possui 12% de sua população vivendo em áreas rurais. Em trinta anos, esse número teria crescido 38%,

<sup>70</sup> Plano de Desenvolvimento Econômico e Social para o Rio de Janeiro 1983-1987, Educação, Programa de Recursos Humanos para a Educação p. 47.

enquanto a população urbana teria dobrado, indicando que durante as décadas de 70 e 80, havia um equilíbrio maior entre esses grupos populacionais. Isso explicaria a preocupação da direção do Instituto com a formação de professores/as preparados/as para o trabalho nessas áreas do município.

Além da distância desses locais em relação aos centros urbanos, a atividade docente nessas escolas exigiria preparo específico, já que a chamada “polivalência” caracterizava a atividade: em geral, um/a único/a professor/a – além de dirigir a escola e preparar a merenda, dentre outras funções – lecionava para alunos/as que, embora cursando séries diferentes, se reuniam na mesma classe. Mesmo quando o número de matrículas proporcionava a manutenção de uma equipe no estabelecimento de ensino, a realidade sociocultural do público colocava em evidência a inadequação do trabalho realizado nos centros urbanos naquele contexto.

Essa realidade era tão forte no município de Nova Friburgo, que em estudo realizado acerca da organização coletiva dos educadores, tomando como referência o aparelhamento do CEP através de seus líderes naquela localidade, Paulo (1984) refere-se aos profissionais que atuam nesse tipo de escola como aqueles que, na maior parte das vezes, *“recebem pior remuneração, os que menos tempo têm para se aprimorar, os que raramente são ouvidos pelos ‘intelectuais’ de nossa esfera profissional e, sem dúvida, os que menos atenção têm recebido da Secretaria de Educação”*. Apesar de não ser esse seu foco de estudo, as narrativas, geralmente de mulheres, indicavam essa realidade como comum entre elas, especialmente no início de suas carreiras.

Se hoje os estudos que chamam atenção para a diversidade cultural suscitam discussões acerca do necessário diálogo entre a cultura escolar e a cultura de referência dos diferentes grupos, cabe lembrar que naquele contexto essas discussões, ainda em construção no Brasil, provocavam pouca interferência nas práticas escolares. Pensar um programa de estágio voltado para essa realidade era não apenas inovador, mas colocava em cena uma das questões presentes na educação do município: os/as professores/as recém-contratados/as eram, em geral, destinados/as a essas escolas distantes e desafiadoras no sentido do trabalho e da prática pedagógica. Aqui apareciam com força a importância da criatividade e do pensamento como focos da formação de professores/as, como explica o **Prof. Antônio:**

Nós queremos alunas que sejam criativas no sentido de que elas... quando elas saírem daqui e forem pras suas escolas, a realidade que elas encontrarem lá, elas consigam se manter criativas naquela realidade. Ou seja, ter uma capacidade de ler aquela comunidade, que daí surge uma coisa chamada estágio rural. (...) Porque a gente fez lá um estudo e viu que 70, quase 80% das alunas começavam a sua vida na zona rural... e ninguém nunca pisava numa escola rural pra fazer estágio. Era tudo ali. (...) Aí a gente falou: *Não, a gente tem que mandar essas meninas pra roça*. Porque aí chega na roça, não sabe ler roça: *Como é que eu leio essa comunidade aqui? Como é que eu leio um menino que fala “nós vai”, “nós foi” e “a gente vamos”, e não sei o quê? E como é que a gente lê menino que falta uma semana, porque tá colhendo?*

“Ler” a comunidade e o contexto em que atuariam aparecia como elemento decisivo na concepção de formação profissional preconizada pelo IENF. Se os modelos eram questionados – e contestados – e uma prática crítico-criativa era esperada por parte dos/as futuros/as professores/as, desconstruir a noção de aluno/a ideal e conceber a escola em sua concretude, histórica, social e culturalmente determinada, era um caminho promissor para se alcançar tal objetivo.

Os relatos destacam a importância desse momento na formação dos/as ex-alunos/as. Ainda que extensos, penso que sua leitura traduz o significado que essa experiência trouxe à formação desses/as então futuros/as professores/as:

A gente ficou uma semana em zona rural. Então... toda nossa turma ficou uma semana sem ir pra escola, porque nós nos organizamos e fomos conhecer as escolas da zona rural do município. (...) E depois a gente voltou com essa experiência pra sala de aula pra gente discutir sobre como ela foi, até porque cada grupo foi pra uma escola diferente, com realidades diferentes, com propostas de trabalho diferentes. Então, assim, *a gente discutia muito sobre esses momentos de estágio...* e isso foi bem legal. (...) E na escola da zona rural era pra gente conhecer como era a dinâmica, até porque muitas escolas tinham turmas multisseriadas... Tinha escolas que não eram multisseriadas, mas os professores tinham que ficar durante a semana no distrito, porque não tinha ônibus que levasse e trouxesse... Então eram experiências que provavelmente depois de formados a gente iria passar. Essa foi uma outra diferença. E depois *a gente poder trazer também esse material pra discutir em sala*, eu acho que foi bem bacana. (**Angélica** – grifos meus)

Nosso estágio na área rural foi uma coisa espetacular, porque eu me lembro, fomos eu e mais cinco colegas de classe pro estágio... a gente podia ir em grupo... e nós ficamos, se eu não me engano, durante uma semana ou 15 dias, agora não me recordo, indo pra uma região rural. (...) Quando nós chegamos, *os responsáveis por aquela escola se afastaram...* (...) *e largaram a escola na nossa mão*. Então a gente fazia a merenda, a gente limpava a escola, a gente dava aula... nas turmas multisseriadas... a gente fazia festas... Então foi um período que *nós assumimos aquela escola... éramos adolescentes...* cinco adolescentes... mas com um prazer... porque a gente assumiu, a gente se sentiu tão senhor de si ali, que a gente levou. (**Açucena** – grifos meus)

Os estágios que eu fiz na zona rural, assim, valeram muito a pena. Apreendi muito (...) Tem muita área rural ainda em Friburgo que não tem acesso, que as pessoas não têm quase nada, né? E a gente às vezes acha que tá longe essa realidade e tá tão pertinho... é ali. Lugar que às vezes o aluno tinha que andar distância porque mora muito longe, né? E aí... acho que valeu muito a pena! (...) Era cansativo, porque a gente tinha que ficar estudando o dia inteiro... mas era muito gratificante. Eu peguei uma turma multisseriada. Então *nessa época faltava professor... professor resolveu tirar férias...* (...) Eu já estava me sentindo “a professora”. (**Acácia** – grifo meu)

Cumpri o estágio rural também numa escolinha lá, a caminho de Lumiar (...) que foi assim... muito interessante! Porque era uma coisa que... eu não imaginava, né? Eu achava, assim, que tinha uma salinha de primeiro ano, segundo, terceiro... professor ali feliz, com aquela quantidade reduzida de aluno... e lá não era. Não era. Lá era uma turma grande... multisseriada... num lugarzinho distante... onde não tinha muito recurso... o professor se desdobrava pra dar conta daquela turma. (...) E o professor tentava da forma que ele podia fazer o melhor pra aquela turma. *Na época aquilo me assustou.* (**Margarida**– grifo meu)

A fala de **Angélica** dá pistas para responder a uma das questões que levantei anteriormente: o espaço de reflexão em sala de aula acerca das vivências existia, e a ex-aluna ressalta seu valor e dimensão formativa. A imprevisibilidade, a importância do contexto concreto e as condições reais de trabalho, dentre outros, têm sido apontados como elementos intrínsecos à atividade docente (PERRENOUD, 2001; BORGES, 2004). Logo, a tentativa de questionar modelos e de possibilitar o contato com diferentes espaços, incentivando a “leitura” de cada realidade para a construção de um modo de proceder que atendesse a cada uma era coerente. A reflexão acerca dessas realidades e, especialmente, dessas formas de agir tornava-se, então, essencial.

“Tomar consciência do que se faz não acontece por si”, afirma Perrenoud (*op. cit.*, p.172). Colocar em xeque os esquemas de ação mobilizados para agir em uma situação determinada ajudaria a modificar o *habitus* e, conseqüentemente, facilitaria a “leitura” e a tomada de decisões conscientes em situações análogas. A relação teoria-prática na formação de professores/as, assim, não afirmaria a preparação profissional com base no saber agir, mas tendo como finalidade o saber tomar decisões para agir da melhor maneira em determinados espaços, tempos e contextos, atendendo às exigências de cada realidade. Funcionando de forma efetiva, aqui se encontrariam *princípios e meios fundamentais* idealizados para o IENF: atividade, criatividade, pensamento, trabalho, autonomia, dentre outros.

Outro aspecto ressaltado nas memórias de **Açucena** e **Acácia**, repetindo a fala de **Érica** anteriormente citada, diz respeito à falta de acompanhamento dos/as professores/as regentes – também formadores, na concepção do IENF. Se os estágios realizados no Instituto possibilitavam participação efetiva e identificação com a profissão através de uma regência partilhada, em outros espaços os/as estagiários/as se viam na condição de professores/as sem qualquer acompanhamento *in locu*. A ideia de trabalho conjunto entre professores/as e estagiários/as, discutindo e possibilitando uma socialização profissional baseada na interação com um docente experiente e na reflexão a partir das decisões tomadas, não se cumpre aqui.

O desafio colocado a esses/as estagiários/as trazia, de um lado, a possibilidade de entrar na profissão e apropriar-se da função; sua aderência vinha marcada pelo “sentir-se professor/a”, como afirmam nos relatos transcritos: “*Eu já estava me sentindo ‘a professora’*” e “*a gente se sentiu tão senhor de si ali*”. Para Perrenoud (idem, p.171), “*se o habitus transforma-se em resposta a novas situações problema, a formação docente consiste em criá-las e em impedir os estagiários de saírem pela tangente*”. O enfrentamento, aqui, era inevitável, já que o contexto exigia dos/as futuros/as professores/as a mobilização de saberes e esquemas de ação no intuito de “assumir” a escola.

Por outro lado, a falta de orientação e acompanhamento na ação propõe que se coloque em questão os moldes em que se davam, nessas situações, a socialização profissional e a reflexão acerca da realidade encontrada e das práticas efetivadas. Viver a regência partilhada abria caminho para a discussão, o fazer com, o aprender junto; a experiência do/a estagiário/a se alimentava da experiência do/a professor/a. Assumir turmas ou uma escola, como nesse caso, sem o preparo necessário e sem a troca que nutriria a reflexão, coloca em questão o valor formativo dessa prática, sob o risco de que ao invés da construção de novas formas de ação, como se pretendia, os/as futuro/as professores/as moldassem suas ações com base nas referências que possuíam, aprendidas em sua vivência como alunos/as, reduzindo esse momento a uma espécie de treinamento prático reforçado por um caráter instrumental de sua ação.

A inserção dos futuros/as professores/as no contexto de atuação profissional poderia possibilitar a ressignificação da prática docente. Para Borges (2004), é no contexto da prática durante a formação inicial que o estagiário/a coloca em xeque

suas crenças ou concepções acerca do ensino e do fazer pedagógico. Contudo, sem o acompanhamento necessário, se prestaria à reprodução de modelos, inviabilizando o ideal proposto: ler a realidade e construir formas de ação adequadas para o atendimento àquele contexto específico –“a imitação de modelos afasta a possibilidade de o professor analisar, embasado teoricamente, a realidade social e o contexto escolar” (MELO, 2014, p.40). O acompanhamento desse processo no curso de formação assume, então, importância decisiva. Na visão dos/as ex-alunos/as, contudo, essa vivência foi crucial e marcante em sua formação profissional.

Os dois últimos relatos aqui transcritos foram trazidos por alunas que viveram a formação para o magistério no IENF já no final da década de 90. Isso indica que o Instituto manteve essa iniciativa em seu currículo, mesmo tendo vividos mudanças significativas em sua história. Indica, ainda, que o contexto de trabalho no município não tinha sido muito alterado mais de uma década depois. E que as possibilidades e dificuldades iniciais desse projeto pareciam permanecer.

No cotidiano, a articulação entre as intenções e as práticas iam se desenhando, nos caminhos possíveis de serem trilhados. O ideal de formação profissional projetado tentava encontrar espaço em meio às tensões e resistências, ao medo e aos limites impostos pela realidade. Nesse contexto, a mudança no governo estadual, em 1987, trouxe alterações no quadro até então vivido pelo Instituto. E para os futuros/as professores/as, as vivências se ampliaram, indo além das salas de aula e exigindo de cada um/a assumir uma posição e agir em defesa de seu ponto de vista.

## **6.2**

### **Construção democrática: ruptura ou desvios?**

A liberdade preconizada dentro do IENF estava diretamente associada à ideia de democracia, cujo conceito ali vinha impregnado por um viés oriundo da Psicologia, como afirmado, mas também por um ideal político-social próprio do contexto histórico que marcou a década de 1980. Em que pese as muitas aplicações do termo, a democracia defendida nos documentos do IENF parece se referir à participação coletiva nos processos decisórios, em todos os níveis, numa posição clara contra todo tipo de autoritarismo e na defesa do papel crucial da educação na construção de uma “*nova ordem social*”. Refere-se, então, tanto às

práticas internas quanto a um ideal de organização social. E aparece como objetivo em relatos como o de **Amarílis**, ao afirmar que sua motivação para a construção da “*tão almejada sociedade a partir da educação*” se consolidou durante os estágios, no contato com as crianças.

Se sua proposta tornou-se motivo de debates fora do Instituto, o ano de 1987 marca a história do IENF pela clara resistência de forças internas e externas aos ideais promulgados. Nesse ano Moreira Franco, do PMDB, assumiu o governo do estado do Rio de Janeiro, eleito como representante de uma ampla coligação de partidos. Tendo vencido Darcy Ribeiro, então candidato do PDT, nas urnas, optou pela desativação dos CIEPs e estabeleceu novas prioridades para a educação estadual, promovendo continuidades e rupturas com o projeto antes em andamento (CUNHA, 1991).

Sendo o diretor do CREC no momento da criação do Instituto o Prof. Carlos Guimarães, também vereador no município pelo PDT, mesmo partido do então governador Leonel Brizola, era compreensível que suas propostas à frente da coordenação se alinhassem às políticas públicas para a educação no Estado naquele momento. A ideia levada a cabo de um instituto de educação criado em Nova Friburgo pretendia atender, como analisado no capítulo 2, às propostas da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura do Rio de Janeiro (CCERJ), além de pôr em ação um projeto já existente no CEJE, como afirma o próprio Carlos Guimarães em depoimento ao Correio Friburguense (15/16 de março de 1986): “*Quando assumi o CREC encontrei um projeto de 1983 em andamento criando o Instituto de Educação e resolvemos continuar o projeto*”. Além disso, seu desenho pedagógico dialogava com os princípios preconizados para os CIEPs, então considerados, na perspectiva do governo, um modelo de escola a ser seguido.

Logo, as práticas efetivadas no IENF até então encontravam respaldo nas políticas do Estado. Com a mudança de direção estabelecida pelo novo governo, porém, sua sustentação se torna mais fluida e instável. O próprio Prof. Nilton afirma que com a mudança do governo, o novo diretor do ensino médio inicialmente deu apoio à proposta do Instituto. Tendo convocado o então diretor do IENF para responder pelas denúncias que recebera, conheceu as bases do projeto e resolveu apoiá-lo. Durante o ano, contudo, a manutenção do projeto parece ter saído de sua ingerência: “*Agora você está por conta própria. Agora é o governador com o prefeito...*”, teria ele afirmado.

Naquele momento, a municipalidade friburguense tinha no poder o Partido Democrático Social (PDS), através do prefeito Heródoto Bento de Mello, político de matriz liberal<sup>71</sup> eleito em 1984. Na perspectiva do Prof. Nilton Baptista, um dos aspectos que chamaria atenção na proposta do IENF seria exatamente o incentivo à participação dos/as alunos/as do curso de formação de professores/as nos acontecimentos da cidade, independentemente de os mesmos estarem relacionados diretamente às questões educacionais. E isso, para ele, incomodava o poder estabelecido. Em depoimento ao jornal AVS em 18/11/1986, afirmou: “*O problema se situa no fato do colégio ser visado pela sua filosofia de participação política da cidade, o que incomoda a muita gente, pois ali é dado poder à juventude, que viveu alienada durante muito tempo*”.

O artigo, intitulado “*Reclamações contra o IENF continuam*”, discutia as diferentes posições acerca da presença de menores de rua dentro do Instituto. A escola, aberta a todos, era também aberta a esse grupo de meninos e meninas que circulava diariamente pela praça no centro da cidade. Para o diretor, era impossível negar alimento e abrigo aqueles/as meninos/as não atendidos pelos setores públicos. E, para ele, posições como essa incomodavam bastante pois lançavam luz sobre as questões sociais e políticas que envolviam o município.

### **6.2.1 Ainda sobre tensões e resistência**

Procurando coerência com o ideal democrático estabelecido pelo Instituto, foram realizadas, em abril de 1987, eleições para a direção. Essa decisão, contudo, vinha após um ano da nomeação do grupo que implantara a proposta do IENF: o Instituto era aberto e preconizava a participação de todos/as, mas até ali ninguém tivera opção entre aquela proposta e outra qualquer.

A única chapa a concorrer nesse pleito foi encabeçada pelo Prof. Nilton, e se intitulava “*Sim, democracia já!*”. Todos/as os/as funcionários/as, alunos/as – incluindo os/as que frequentavam o jardim de infância – e professores/as tiveram

---

<sup>71</sup> Na visão de Araújo (2003), o slogan “Nova Friburgo, Paraíso capitalista” teria sido utilizada por ele para retomar a ideia de uma localidade sem conflitos sociais: “*Nova Friburgo, na visão do prefeito, seria um ‘paraíso’, sinônimo de harmonia, de paz; capitalista, ou seja, um lugar de predomínio da iniciativa privada voltada para o lucro*” (p.14). Logo, seu projeto para o município não comportava conflitos e contestações.

direito a voto individual. Segundo o AVS (07/05/1987), 1.249 pessoas participaram da votação, e a chapa única foi eleita, com 807 votos.

Esse dado chama a atenção, já que a resistência às mudanças no Instituto parecia ser tão forte e veemente. Essa seria a oportunidade de abrir mão das inovações trazidas por esse grupo e voltar ao modelo anterior, guardado nas memórias daqueles que defendiam a Escola Estadual Ribeiro de Almeida e seus métodos de ensino. Contudo, essa resistência parece não ter tido força para articular uma oposição efetiva que se traduzisse em números, o que não significa que ela desaparecera.

A eleição demonstra que cerca de um terço das pessoas envolvidas no processo se mantinham contra ou não conseguiam assumir uma posição clara a respeito das novas práticas estabelecidas, tendo em vista o número de votos brancos. Isso aponta para o fato de que mudança e resistência não opunham dois lados, como duas faces de uma mesma moeda. Ao contrário, o processo já encaminhado vinha marcado por rupturas e permanências, e embora alguns se mantivessem firmes numa posição ou noutra, antagonizando interpretações dos fatos, certamente outros transitavam entre esses dois polos, na tentativa de criar pontos de intersecção e diálogo entre eles.

Além disso, vale destacar que essa eleição aconteceu fora de hora, no intuito, como afirmei anteriormente, de tornar a permanência da direção coerente com a proposta que trazia através de um pleito democrático. O governo do Estado estabelecera que haveria eleições em todas as unidades no final daquele mesmo ano. No IENF, no entanto, elas não aconteceriam.

Em 04 de setembro o Prof. Nilton foi exonerado de seu cargo e a Prof.<sup>a</sup> Carlinda Carvalho Viana, nomeada diretora do Instituto. A repercussão do fato foi imediata. De acordo com o jornal AVS publicado no dia 12 daquele mês, a situação causou “*uma revolta entre os alunos do educandário*” e um impasse entre direção e estudantes se estabeleceu. A decisão do agora Núcleo de Educação Comunitária (NEC) – implantado pelo Governador Moreira Franco em substituição ao CREC – foi considerada arbitrária por parte de docentes e discentes, que defendiam a eleição democrática ocorrida meses antes.

Cerca de dois anos antes, a decisão do diretor do CREC de criar um instituto de educação em Nova Friburgo, utilizando para isso o antigo prédio da Escola Estadual Ribeiro de Almeida, implicando em sua desativação parcial, também fora considerada “*arbitrária*” e noticiada pelos jornais. A utilização do termo,

agora, muda de lado, e aparece na defesa do Instituto e de seus princípios. A eleição ocorrida meses antes surge como argumento para essa leitura do fato.

As questões políticas envolvidas no debate emergem nas páginas dos jornais e nas decisões assumidas pelo grupo que resistia à decisão, creditando a exoneração a motivos político-partidários: “*Nilton Baptista não é filiado a nenhum partido político, mas em contrapartida os cargos da área de educação em Nova Friburgo estão sendo ocupados por políticos do PFL, a exemplo do núcleo de educação da região*” (Tribuna da Imprensa, 11/09/1987). Do outro lado, a ajuda de políticos e professores/as considerados/as partidários/as da antiga direção, afirmando ainda que a nova diretora teria que “*lutar contra o movimento situacionista que deseja o status quo brizolista*” (AVS, 12/19/1987).

Ainda no dia 11, estudantes e professores/as<sup>72</sup> mobilizados contra a exoneração da antiga direção do Instituto realizaram uma passeata pelo centro da cidade, dirigindo-se à Prefeitura Municipal, considerada “*fonte inspiradora das mudanças na direção do estabelecimento escolar*” (Correio Friburguense, 12/09/1987). O movimento fora decidido em assembleias de alunos/as realizadas no intuito de fortalecer a resistência à decisão tomada. Antes dessa iniciativa, os/as alunos/as teriam sugerido um plebiscito para decidir pela permanência ou não da nova direção.

A realização da passeata foi noticiada não apenas pelos jornais da região, mas também pelos que circulavam por todo o Estado, tamanha a mobilização que causou. Enquanto o Jornal do Brasil ressaltava a implantação de um ensino completamente original no município de Nova Friburgo, “*só comparado à pedagogia dos colégios de vanguarda da Europa*” (JB, 1º caderno, 12/09/1987), o Globo (Municípios, 12/09/1987) chamava atenção para a percepção da nova diretora, Carlinda Viana, de que o movimento seria organizado por uma minoria de alunos/as, apoiados/as por professores/as, e sua compreensão de que a exoneração de Nilton e sua consequente nomeação eram de competência exclusiva do Governador.

Assim como a implantação do IENF e as mudanças pedagógicas, tanto metodológicas quanto procedimentais, chegaram prontas para o grupo que já estava na EERA, as alterações trazidas pelo novo governo em resposta às muitas

---

<sup>72</sup> O número de manifestantes variava entre 200 e 300, de acordo com os jornais que noticiaram o evento. Mesmo considerado em pequeno número (*uma minoria*, segundo a nova direção do Instituto), a passeata teria sido acompanhada por soldados da PM armados de escopetas.

críticas feitas ao Instituto também foram inesperadas e verticais. O grupo que chegara para estabelecer uma nova concepção de educação no Instituto vinha com o apoio das diretrizes e normas do governo estadual para a educação e, acreditando na concepção e nos objetivos que propunha, trabalhava por uma escola que considerava progressista e atual. A direção que agora chegava dava voz aqueles que resistiam a esse processo e, defendendo talvez uma outra concepção de educação, recomendava alterações que considerava necessárias para a restauração da antiga orientação para o trabalho pedagógico.

Antes do início do mês seguinte, a Prof.<sup>a</sup> Carlinda deixou a direção do Instituto, alegando “*pressões, barreiras e agressões*” (AVS, 01/10/1987). O nome de sua substituta, Prof.<sup>a</sup> Elizabeth Pietrobon, já havia sido aventado desde 19/09 do mesmo ano, quando o AVS noticiara a dificuldade enfrentada pela então diretora. Nesse artigo, professoras do NEC acusavam o Prof. Carlos Guimarães de incitar a confusão no Instituto, anunciando uma crise que, para elas, “*já não é educacional, mas política*”.

A saída da diretora certamente afirmava a força daqueles/as que defendiam a nova proposta e a antiga direção do IENF. Pais de alunos/as do Instituto, então, teriam elaborado um abaixo-assinado entregue à diretora do NEC solicitando a permanência de Carlinda na direção. “*A reunião foi um misto de indignação e protesto dos pais dos alunos contra ‘o grupo liberal’, ao qual acusam de estar ‘fazendo a cabeça’ dos seus filhos*” (AVS, 03/10/1987). Especialmente os responsáveis pelas crianças menores mostravam-se indignados, afirmando que seus filhos/as estariam sendo usados por aqueles que queriam fazer política dentro da escola: “*Esse pessoal, sem minha autorização, pegou meu filho de seis anos, tirou-o da escola e o levou para assinar um documento de repúdio contra a Carlinda, durante um movimento no Jamil El Jaick*”. No seio desse movimento, todos os aspectos antes questionados no IENF foram trazidos à tona para defender a permanência da Prof.<sup>a</sup> Carlinda na direção. E, ainda, a acusação de que nenhuma das denúncias realizadas teriam sido apuradas.

Em seu relato, o Prof. Nilton registra que uma auditoria foi feita no Instituto após a mudança do governo. Nenhuma irregularidade teria sido constatada, segundo ele. Pelo contrário, os cinco auditores que lá estiveram teriam elogiado os princípios estabelecidos no IENF, afirmando que aquela era uma “*escola dos sonhos*”. “*A auditoria chegava ali e via, a gente era tolo só. Tolo, ingênuo, inocente, sonhador...*”

(...) *As auditorias diziam: Vocês são uns bobocas em querer fazer isso*". O relatório desse processo, contudo, nunca foi publicado no Diário Oficial. Dessa forma, a impressão era, de fato, a de que nada havia sido investigado ou apurado. Contudo, o Prof. Nilton afirma: "*em momento nenhum, ninguém do governo do Heródoto ou da Coordenadoria foi lá saber o que estava acontecendo. Nunca entraram!*" Embora a escola permanecesse aberta a todos/as, o poder constituído inteirava-se do que acontecia dentro do Instituto apenas pelos relatos que ouvia.

O debate suscitado pelas tensões e resistências às propostas do IENF extravasou, desde o início, a compreensão da prática educativa como ato político e foi assumindo contornos de uma disputa político-partidária. Embora o Prof. Nilton afirme que ter poder nunca foi seu objetivo, cargos em outros colégios lhe foram oferecidos para que ele deixasse o Instituto. Sua insistência baseava-se na crença no projeto construído.

A Prof.<sup>a</sup> Carlinda não voltou atrás em sua decisão de abandonar a direção do IENF. E a imprensa passou a divulgar, então, a ideia de que o Instituto tornara-se uma "*escola ingovernável*" (AVS, 06/10/1987), funcionando fora dos padrões da Secretaria de Estado de Educação:

Os alunos convocam assembleias quando querem, interrompem aulas quando desejam, pelo menos isto consta de um relatório que tivemos conhecimento a ser apresentado pela diretoria.

Chegou ao ponto de *não ser uma escola governável!* Os alunos fazem o que querem, quando querem, a ninguém devem satisfação, nem aos próprios colegas, alguns também atônitos diante de tanta *anarquia*.

Até o momento não nos pareceu existir uma pauta ou uma cartilha de pensamentos pedagógicos, o que lá existe, *esta é a impressão de quem vê as coisas de fora*, é uma perfeita *anarquia*, ou seja, a inexistência de normas, discutidas ou não, mas de normas, para dentro delas *haver um governo* capaz de atender às reivindicações da maioria dos alunos daquele estabelecimento de ensino. (grifos meus)

Aquilo que o IENF pregava e vivia como democracia, era lido pelos que "*viam as coisas de fora*" como *anarquia*, compreendida aqui como a falta de governo ou direção para a ação. As práticas vinculadas aos *fundamentos* do Instituto, ao que parece desconhecidos para a comunidade, eram compreendidas como resultado de uma desordem pedagógica e administrativa. O mesmo artigo cita questões relacionadas ao não cumprimento de horário por parte de professores/as; à não prestação de contas ao NEC por parte da direção; à disponibilização do material guardado no almoxarifado a qualquer um que dele necessitasse; à possibilidade de

que todos/as os/as funcionários/as, e mesmo pessoas da comunidade que quisessem utilizar os espaços do Instituto, tivessem acesso às chaves do colégio.

A Prof.<sup>a</sup> Elizabeth Pietrobbon assumiu a direção do Instituto em substituição à Prof.<sup>a</sup> Carlinda. E, ao que parece, sua chegada baixou os ânimos e trouxe paz ao colégio. Suas declarações aos jornais citam sempre o diálogo como caminho para resolver os conflitos. O mais interessante, contudo, é que a nova diretora, que já dirigira a EERA em outros tempos, afirma: “*Com muito diálogo, vamos unir todas as forças para que o IENF volte a ser uma grande escola*” (AVS, 10/10/1987). E em outra oportunidade: “*Direção, professores e alunos estão agora unidos com o objetivo de ‘reconstruir’ o educandário e fazer dele, novamente, a grande escola que sempre foi. Estamos trabalhando, e muito, para isso*” (AVS, 20/10/1987). Sua concepção do Instituto de educação aparece claramente identificada com a EERA. A ideia não é construir o Instituto sobre outras bases, mas *reconstruir* o que fora destruído, a fim de que aquela voltasse a ser uma grande escola; aquela cuja tradição (HOBSBAWN, 1984) fora ressaltada como motivo para o seu não desaparecimento.

Em 28/11 do mesmo ano, é publicada no Jornal Panorama uma crônica intitulada “*História escrita a ouro*”. Uma foto do prédio do IENF estampa a página, e logo abaixo lê-se:

O Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, de estilo normando, mantém na Praça Dermeval Barbosa Moreira (que já foi D. João VI) o estilo daqueles velhos tempos. Por ali passaram grandes friburguenses. Uma história escrita com letras douradas...

O texto conta a história da construção do prédio e ressalta seu papel na formação da elite friburguense, citando professores/as que lá atuaram e alunos/as que se destacaram. A conclusão do texto me parece especialmente interessante: “*Hoje, olhando aquele prédio que majestoso se impõe em meio ao progresso do centro da cidade, desejamos-lhe um destino que o permita viver uma história que possa ser escrita com letras douradas*”. Não considero coincidência que tal crônica, revisitando a memória do grupo escolar e de seu prédio, apareça estampada nos jornais exatamente naquele momento em que a tradição da escola era trazida novamente à tona como mote e motivação para os novos caminhos a serem trilhados pelo IENF.

### 6.2.2 Mudança de rumo

O governo estadual, através do NEC, deixou claro que não havia a intenção de desfazer o Instituto; ao contrário, desejava incentivá-lo (AVS, 20/10/1987). Contudo, na medida em que ele passava a ser compreendido no papel de continuar a tradição estabelecida pela EERA, outro caminho passa a ser construído e novas referências dão forma à construção identitária daquela instituição. Os relatos dos/as ex-alunos/as indicam que a nova direção não rompe drasticamente com os princípios construídos para o IENF em sua fundação. Alunos/as que se formaram lá no início da década de 90 relatam como aquelas ideias subsistiam nas salas de aula de alguns/mas professores/as. O fato de a direção não estar mais na mão do grupo “*modernista*”, no entanto, parece ter tranquilizado pais, professores/as, comunidade e poder político, indicando que embora as discussões girassem em torno dos procedimentos e das práticas, demonstrando preocupação com questões propriamente pedagógicas, o cerne das tensões estaria, mesmo, numa disputa de poder alimentada por embates políticos.

Isso não significa, é claro, desconsiderar a preocupação de muitos com os aspectos pedagógico-didáticos. Como analisado antes, por trás das propostas construídas estava uma visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação que nutria ideais democráticos e a construção de práticas determinadas em busca desses mesmos ideais. Manter – ou suportar – algumas dessas práticas não indica que os horizontes permanecessem os mesmos. Ao contrário, o diálogo proposto pela nova direção mantinha procedimentos que atendiam ao grupo que ansiava por inovações, mas aqueles que intentavam a volta à ordem e aos preceitos anteriores encontravam-se mais confortáveis no colégio. E talvez essa suposta abertura ao diálogo tenha sido a melhor estratégia para a definição dos rumos a partir dali.

O final do ano de 1987 parece ter marcado, de vez, uma mudança de curso para o Instituto. Enquanto todas as escolas estaduais tiveram suas equipes de direção eleitas democraticamente no final do ano, o pleito no IENF foi suspenso por 90 dias, alegando-se que a Comissão de Sindicância da Secretaria Estadual precisaria desse tempo para concluir o parecer elaborado com o intuito de mostrar “*a real situação do IENF*” (Correio Friburguense, 12/13 de dezembro), buscando apurar as denúncias realizadas. Segundo o artigo, as mesmas teriam sido suscitadas

pela “*ala ligada ao PFL e ao Prefeito Heródoto Bento de Mello, o responsável pela indicação da titular do NEC, Herlina Corlindo da Silva, que se opõe à chamada ‘turma do Carlinhos’*” (referindo-se ao vereador pelo PDT e ex-diretor do CREC, Carlos Guimarães). A disputa político-partidária estava declarada.

O Prof. Nilton Baptista, novamente candidato à direção, foi ouvido e manifestou-se indignado com a medida, afirmando que teria sido informado sobre a suspensão caso ele não retirasse sua candidatura:

Acho que atualmente o IENF está ameaçando o PFL local, por estar representando a democracia em todos os colégios da região. O maior medo deles é este, pois o que eles querem é continuar a fazer aquilo que querem e não o que é melhor para o povo. Para a Secretaria Estadual nossa proposta é bem parecida com a deles, mas como existe um acordo entre PFL e o governo (um acordo político), eles estão evitando um novo confronto, por isso suspenderam a eleição.

Somente em 1988 (AVS, 19/12) nova notícia acessada mostra que o Prof. Carlos Guimarães teria sido *reeleito* diretor do IENF em pleito democrático. Segundo o jornal, sua proposta era “*retomar concretamente o objetivo inicial da gestão atual que é, basicamente, implantar uma escola em que o aluno tenha a sua individualidade respeitada e que a educação possa ser um instrumento de libertação para cada aluno*”. Em meio às disputas que cercavam o Instituto, idas e vindas marcaram sua história. Na gestão do Prof. Carlos, os ideais do IENF certamente estariam vivos em alguma medida, já que ele vivenciara a construção do projeto anos antes.

Mesmo assim, o ideal inicial não é retomado plenamente, e aos poucos o instituo vai se descolar da proposta daquele momento fundante. Os eventos próximos que sucederam a esse fato não aparecem no material colhido, mas nas palavras do Prof. Nilton, aparece o quadro: “*A direção da escola mudou. Não tinha mais o projeto. Alguns continuaram a fazer seu trabalho, mas a proposta era diferente*”.

**Jacinto** explicita que já no início da década de 90, distintas posições ainda coexistiam, mas sem harmonia: “*Então, nós sofremos muito preconceito, porque o nosso estilo de lecionar... ele deixou de ser magistrocêntrico. Ele partiu pra área da interatividade. Pra área do construtivismo... então nós éramos vistos dentro da instituição como os diferentes*”. Sua fala, ao mesmo tempo, aponta para a liderança de um dos polos dessa discussão, nascida junto com o próprio Instituto de educação.

Os relatos de **Acáciae Margarida**, formadas no IENF em 1999 e 2000, respectivamente, corroboram essa afirmação:

Tinha uniforme. Era camisa cinza... acho que tinha o símbolo da escola aqui [aponta para o lado esquerdo do peito]. Era obrigatório. Tinha gente na portaria, não saía com facilidade... tinha horário pra entrar, tinha horário pra sair... era tudo muito organizado. (...) A escola servia merenda. (...) Estudava o dia inteiro com essa supervisão e orientação e estudava à tarde. (...) Tinha gente na portaria... fechado. Bem organizadinho. Saía no horário. Pra sair você tinha que ter uma orientação dos seus pais. Porque eu era nova também, né? Menor até, na época.

Eu entrei em 98 e me formei em 2000. E assim... essa liberdade já não existia mais. Os portões eram trancados, era tudo muito rigoroso, tinha horário pra entrar, tinha uma tolerância muito mínima... pra vc sair tinha que ter uma declaração de um pai ou de uma mãe ou ter que ligar pra lá... então era tudo muito controlado. Até mesmo, naquela época, que era, né, época de adolescência, ficar no portão pra falar com amigo ou namorado era proibido. Não podia.

E essa diferença aparece estampada nos jornais que noticiaram a comemoração dos 10 e dos 15 anos do Instituto. Neles, não aparecem referências a esse primeiro momento de sua história, nem às propostas inovadoras, nem às tensões causadas por elas. Mas a tradição do Grupo Escolar Ribeiro de Almeida é lembrada, bem como a história da construção do prédio: a identidade do IENF aparece identificada com a tradição daquela instituição de ensino e sua história, como já anunciava a fala da Prof.<sup>a</sup>. Elizabeth Pietrobon anos antes.

No artigo de 15/05/1996, a comemoração dos 10 anos do IENF é anunciada com uma programação que previa desfile dos/as alunos/as do pré-escolar e hasteamento de bandeiras ao som do Hino Nacional. Em 22/05/2001, o artigo em comemoração aos 15 anos da instituição traz fotos dos/as alunos/as uniformizados, cumprindo o mesmo ritual de cinco anos antes. Passeatas substituídas por desfiles, e solenidade com hasteamento de bandeiras em lugar de manifestações artísticas coordenadas por alunos/as são práticas indicativas das mudanças de rumo vividas dentro do IENF nos anos que seguiram.

Mais que isso, é visível a tentativa de apagar da memória do IENF os embates vividos em seu momento fundante a partir de intenções e ações consideradas então inovadoras, irresponsáveis para uns e motivadoras para outros. Em 2004, novo artigo do AVS, de 24/06, intitulado “*A memória do IENF em construção*” corrobora essa ideia. A então diretora, Prof.<sup>a</sup> Sandra Pirazzo, mostrava-se empenhada em recuperar e preservar a memória do Instituto. Para

isso, fotos e documentos que contavam a história o Grupo Escolar Ribeiro de Almeida, e em especial da construção do prédio histórico, estavam sendo recuperados e catalogados. Por não ter conseguido permissão para realizar a pesquisa dentro do Instituto, não tive acesso a esse material. Mas no artigo, nenhuma menção é feita à criação mesma do IENF ou à proposta que a motivou. Creio que o silêncio diz alguma coisa.

Para Pollak (1989), a memória tem como funções principais manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, ou seja, aquilo que lhe confere identidade. A construção identitária do Instituto afina-se à construção de um sentido que legitime sua existência sobre bases diferentes daquelas idealizadas para ele. Dessa forma, uma tradição inventada e disseminada, bem como o apelo a laços afetivos parecem marcar sua história (HOBSBAWN, 1984).

Para Lopes (2003, p.172),

Toda memória oficial deve passar credibilidade para ser aceita e por isso precisa de justificativa, organização e registro. Entretanto, como lidar com as lembranças proibidas, indizíveis, que maculam a aparente harmonia de um movimento ou instituição? Como se transitassem em zonas de pensamento perigoso, essas lembranças mantêm-se na sombra, no silêncio, à espera de um momento mais oportuno para serem reveladas e, inúmeras vezes, nunca o são.

Aqui, o silêncio estabelecido em relação aos acontecimentos ocorridos durante esses primeiros anos do Instituto, parecem se filiar mais à construção de uma identidade para essa instituição educativa tendo como referência a EERA e sua tradição do que à negação do ocorrido nos anos seguintes a sua fundação. “*O grupo é suporte da memória se nos identificamos com ele e fazemos nosso seu passado*” (BOSI, 1994, p.414). Essa construção não teria se dado por oposição, mas por filiação, essa última requisitada desde o início, inclusive como estratégia de resistência às inovações apregoadas. O silêncio, assim compreendido, estaria colado à construção de uma memória que identificasse os sujeitos em torno de ideias comuns, fornecendo coerência à história contada (POLLAK, 1989).

Os/asalunos/as que passaram pelo IENF depois desse período desconhecem essa história. Alguns nem sabiam das práticas lá estabelecidas no início, mas afirmam o papel essencial daquela instituição em sua formação e, ainda, na formação de professores/as no município. Nas memórias desse momento, sentidos são dados à sua formação profissional e à aderência à profissão.

### 6.3 Nas memórias, a memória do Instituto

*FEVEREIRO DE 1987 – 1º dia de aula  
 Ano de grandes transformações e algumas frustrações:  
 eleições livres para direção do IENF; greve dos professores;  
 exoneração arbitrária da direção eleita democraticamente por professores,  
 funcionários, alunos e comunidade.  
 Passeatas  
 Assembleias  
 Negociações  
 Esperança  
 Frustrações... marcam o tumultuado ano de 1987<sup>73</sup>.*

Para Halbwachs (2003), as lembranças mais difíceis de serem evocadas são aquelas que poderiam ser consideradas como individuais, exatamente por pertencerem somente a nós. São os fatos e acontecimentos que encontram eco nos outros, nos agentes sociais que transitam pelos mesmos grupos que eu, aqueles que habitam a memória coletiva. E por isso, apoiado nas memórias dos outros, consigo acessá-los com mais facilidade. Os sentidos que dou a tais lembranças são construídos a partir de meus próprios sentimentos e, ainda, daquilo que ouço do outro.

Nesse sentido, cruzar dados e memórias, no âmbito dessa pesquisa, não objetivou reviver o passado a partir dos fatos, mas reconstruí-lo a partir dos sentidos e significados atribuídos, individual e coletivamente, a tais elementos. Implicou, principalmente, em interpretação e releitura do narrado. Bosi (1994, p.55), ao tratar dessa reconstrução, afirma:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (...) Ela não é a mesma imagem (...) porque nós não somos os mesmos. (...) O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

A história daqueles primeiros anos no IENF aparece guardada nas memórias daqueles/as que lá se formaram ou viveram parte de sua experiência profissional. Se “*sempre ‘fica’ o que significa*” (BOSI, *op. cit.*, p.66), os sentidos impressos àquele momento pelos que contribuíram com essa pesquisa vêm marcados por dualidades, ora exaltando uma formação ímpar e instigante, ora questionando-a.

---

<sup>73</sup>Trecho do discurso proferido pelos oradores da turma 3.102 em sua solenidade de formatura, em janeiro de 1988.

Os jornais, apoiando as mudanças ocorridas no Instituto no fim de 1987, demonstravam preocupação:

Pois bem, fruto quando não é colhido de maduro, cai de podre. Em breve, as escolas da região receberão professoras formadas pelo IENF, tendo convivido com uma pseudofilosofia educacional, prontas a iniciar a transformação das estruturas nesta linha. Talvez seja tarde para o Estado e demais autoridades educacionais da sociedade, conseguirem recolocar as coisas no lugar. (AVS, 06/10/1987)

**Magnólia**, em seu relato, demonstra concordar:

Queria nunca ter estudado lá. (...) Com exceção das pessoas com quem estudei, achei que o governo conseguiu o que queria: baixar ao máximo o valor do professor e prepará-lo com o nível mais baixo possível com a ajuda ignorante do próprio aluno. Parabéns!

Para outros/as, contudo, os sentidos aparecem marcados por características positivas e aprendizados que parecem ter forjado a aderência à profissão de muitos/as: *“Me ajudou bastante na minha vida profissional me dando certeza de que era aquilo que eu queria” (Érica)*. *“Percebi que a minha praia era ajudar a construir gente e não casas. Hoje sei fazer limonada de um limão. O IENF me deu a dimensão do ser conciliadora e também brigona pelas boas causas”*, destaca **Amarílis** ao falar de sua experiência no curso, mostrando que para ela a formação recebida ia além dos aspectos considerados estritamente profissionais

Olhar o mundo de maneira crítica e questionadora também aparece como marca forte oriunda da vivência daquele curso: *“Amadurecimento como pessoa (...) Também passei a ser mais crítica, mais criativa e responsável” (Verônica)* e *“Acredito que o curso possibilitou o desenvolvimento de uma postura crítica diante do mundo em que vivemos e perante as atividades profissionais que desenvolvo” (Narciso)*.

Mais que os conteúdos aprendidos, as práticas tiveram um valor formativo ímpar, proporcionando aos/às ex-alunos/as uma formação singular, interpretada por uma multiplicidade de olhares. Posicionando-se pela defesa dos princípios estabelecidos para o IENF ou a favor de uma educação mais tradicional, situar-se era fundamental naquele momento. Se a intenção era formar para a responsabilidade e a autonomia através de uma liberdade assumida, esse princípio parece ter se cumprido independentemente da posição de cada um/a.

Hoje, olhando para trás, aqueles que participaram da implantação do IENF creditam o esvaziamento do projeto à pressa e à falta de diálogo. Nas palavras do Prof. Nilton, seu principal idealizador,

*a priori* a gente não levou em consideração as dificuldades que cada um tem de assimilar uma coisa nova, uma coisa diferente. Não é novo o ser humano, não é novo o ser bom, não é novo praticar o bem... não é nada disso... mas as pessoas tem todas essas práticas, é... fechadas dentro de conceitos e preconceitos. Mais preconceitos do que conceitos, né? E elas são assim. E elas percebem a realidade assim. (...) Você tá vendo do seu... da sua percepção, não é? E do seu ideal... não tá vendo o do outro que tem uma percepção, tem um ideal também, tem uma ideia de vida e com os professores acontece muito isso, muito mesmo, que é uma classe muito conservadora. Mas então a gente erra muito porque a gente violenta as pessoas também. A gente comete violência contra as pessoas. E no Estado tem essa coisa... 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.

Faltou diálogo e interação entre os próprios agentes educativos. Todas as intenções de inovação esbarraram na ansiedade e na falta de tempo para amadurecer e construir conjuntamente um projeto. A vontade de fazê-lo acontecer desconsiderou aqueles que pensavam diferente e já estavam dentro do prédio em que seria instalado o IENF, trabalhando sobre bases distintas: “*eu falo que hoje em dia com a minha experiência de vida, eu falo que pena! Nós fizemos uma escola, nós implantamos uma escola na pressão, na marra... e... hoje isso me dói...*”, afirma a **Prof.<sup>a</sup> Célia**.

Implantar o novo pressupõe romper com o velho, deslegitimando o estabelecido. Nesse caso específico, supôs ainda trocar o poder de mãos. E isso no bojo de um contexto político que opunha grupos que também não se abriam ao diálogo. Mesmo não tendo filiação partidária, quem chegava tinha ideais e objetivos claros, posicionava-se e agia em direção a eles, encontrando espaço no contexto das políticas para a educação do Governo Leonel Brizola, o que por si só expressava determinada filiação. Esse espaço de disputas decidia não apenas as posições naquele campo, mas as alianças e oposições interna e externamente. A luta por posições implicava na utilização de estratégias que permitissem conservá-las ou alterá-las, e isso tanto no nível prático quanto no simbólico, impregnando a interpretação dos fatos (BOURDIEU, 2004).

Olhando para o IENF, o Prof. Nilton afirma que ele voltou a ser o que era – como se o Instituto existisse antes mesmo de sua criação – destacando que ele hoje é um espaço “*hermeticamente fechado*”. A liberdade e a abertura a tudo e a

todos/as são princípios que não sobreviveram às mudanças de rumo e às rupturas estabelecidas. Dessa vez, talvez não abruptamente, de tal forma que apenas os que viveram aquele momento percebem a diferença. Assim é que a **Prof.<sup>a</sup> Elza** afirma que ao olhar hoje para o Instituto, “*só vejo o prédio*”, ou seja, aquilo que permaneceu do momento que viveu a idealização do projeto.

Ao que parece, aquele IENF – projetado, sonhado, desejado, embora imposto – continuou existindo apenas nas memórias, repletas de afetos com sentidos diversos, daqueles que viveram os primeiros anos após sua criação, e registrado na fala dos oradores da turma que se formou em 1987:

Por que IENF?  
 Porque trocamos a  
 REPRESSÃO pela LIBERDADE  
 O MEDO pelo RESPEITO  
 O CASTIGO pelo CARINHO  
 O AUTOMATISMO pela REFLEXÃO  
 A MASSIFICAÇÃO pela CRIATIVIDADE  
 A PROVA E A NOTA pela RESPONSABILIDADE de uma  
 AUTOAVALIAÇÃO  
 A ESCURIDÃO pela LUZ  
 O SILÊNCIO OPRESSIVO pela ALEGRIA e pela MÚSICA  
 AS PORTAS FECHADAS por um ESPAÇO ABERTO  
 E, finalmente,  
 A VIOLÊNCIA pelo AMOR.

AVANTE IENF!!!  
 (HOJE E SEMPRE)<sup>74</sup>

---

<sup>74</sup> Conclusão do discurso proferido pelos oradores da turma 3.102 em sua solenidade de formatura, realizada em janeiro de 1988.