

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MAGISTÉRIO EM TERRAS
FLUMINENSES: Itinerário Sócio-Histórico do Curso de
Formação de Professores no Instituto de Educação de
Campos, nas décadas de 1950-1960**

REGINA MÁRCIA GOMES CRESPO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE

DARCY RIBEIRO -- UENF

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

MAIO – 2009

Regina Márcia Gomes Crespo

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MAGISTÉRIO EM TERRAS
FLUMINENSES: Itinerário Sócio-Histórico do Curso de Formação
de Professores no Instituto de Educação de Campos,
nas décadas de 1950-1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a LIÉTE OLIVEIRA ACCÁCIO

CAMPOS DOS GOYTACAZES

Maio – 2009

Regina Márcia Gomes Crespo

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MAGISTÉRIO EM TERRAS
FLUMINENSES: Itinerário Sócio-Histórico do Curso de Formação
de Professores no Instituto de Educação de Campos,
nas décadas de 1950-1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais.

Aprovada em 28 de maio de 2009.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Liéte Oliveira Accácio – Orientadora
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
Doutora em Educação – USP

Prof.^a Dr.^a Dayse Martins Hora
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Doutora em Educação – PUC/SP

Prof. Dr. Marcos Antonio Pedlowski
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
Doutor em Environmental Design And Planning.
Virginia Tech, Estados Unidos

Prof. Dr. Dalton José Alves
UENF -- Universidade Estadual do Norte Fluminense
Doutor em Educação -- UNICAMP

Para minha mãe Nini (*in memoriam*), a educadora de muitas gerações desta cidade, que iniciou a minha história.

Para meu pai Aldo (*in memoriam*), o operário eletricitista, que durante toda sua vida teceu redes de proteção, para que eu e meu irmão, o engenheiro eletricitista Luiz Carlos (*in memoriam*) pudéssemos caminhar.

Para Antonio Carlos, com quem divido os desafios e esperanças.

Para Luís Felipe e Valentina, o futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me acompanharam nesta trajetória, em especial:

À minha orientadora Liéte Oliveira Accácio, que me acolheu e me orientou com entusiasmo e competência, sobre uma temática pela qual tem verdadeira paixão: a formação de professores. Ao longo da nossa convivência, tive a oportunidade de conhecê-la de vários modos e em diferentes circunstâncias. Em todas, ela sempre demonstrou a retidão de caráter e seriedade profissional, traços que lhe são peculiares. Minha gratidão pelo incentivo e pelas valiosas lições.

A Marcos Antonio Pedlowski. Ao buscar o mestrado na maturidade, deparei-me ainda com os preconceitos e barreiras impostos pela idade. O Prof. Pedlowski instigou-me a desafiar a mim mesma. Exigente, fiel aos seus compromissos, ele é uma dessas pessoas que possuem uma grande generosidade com o ser humano, especialmente com seu aluno. Obrigada, ao estimado professor Pedlowski, pela oportunidade de ter sido sua aluna.

À Adélia Miglievich Ribeiro, que consegue conjugar a competência profissional com a compreensão da alma humana. Razão pela qual exerce a docência no sentido tal qual José Saramago indica: olhar, ver e reparar, nas tramas do cotidiano, o tributo à vida.

A Hernán Armando Mamani, pela dedicação e comprometimento com que ministra suas aulas.

A Dalton José Alves, pela gentileza de sempre e por suas valiosas contribuições no projeto de qualificação.

À Sílvia Alicia Martinez, pela sua atenção permanente junto ao grupo de mestrandos.

Às participantes da pesquisa pelo tempo precioso que me concederam. Agradeço, especialmente, a generosidade com que abriram as portas de suas casas e compartilharam comigo suas experiências de vida.

À Ana Paula de Luna Caputo de Freitas Martins de Sousa, pelas palavras de apoio e pela disponibilidade com que sempre nos atende.

À Valéria Maria Neto Crespo de Oliveira Lima, amiga fraterna e interlocutora, pela solicitude e inestimável ajuda, que se revelaram valiosas para realização deste trabalho.

A Antônio Nunes dos Santos, o Tonunes, companheiro e amigo, pelos ensinamentos acadêmicos e de vida. Obrigada pelas orientações e pela prestimosa revisão dos textos desta dissertação.

A ideia de que ensinar e aprender tenha sido das primeiras necessidades do homem não nos parece apenas clara, mas necessária. Ela se impõe. Sem isso, cada existência e cada geração teriam sido uma existência igual, infecunda e inútil, um esforço perdido numa direção perdida.

Lourenço Filho

RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, focalizando a instituição formadora e a formação docente, nas interfaces com estudos dos contextos em que transcorreram. Buscou-se reconstituir o itinerário sócio-histórico da formação docente, no Instituto de Educação de Campos (IEC), durante os anos de 1954-1965, período que para o IEC representou um tempo escolar traduzido na percepção mais viva e produtiva da instituição, e que por isso mesmo urgiu ser reconstituído, para se tornar fonte de consulta e referência da memória e da história institucional. A análise desta investigação se desenvolveu em três eixos: as reformas educacionais vigentes no período de 1954-1965; o Instituto de Educação de Campos, enquanto instituição concebida como centro de formação docente no norte fluminense e *locus* deste trabalho; narrativas das trajetórias de vida de um grupo de professores e ex-alunas que participaram da história institucional do IEC. O ponto de partida para análise deste estudo foram os movimentos gerados no contexto político, social, histórico e cultural nos últimos anos do Império e nos primeiros da República, que circunscreveram a gênese da formação docente no município de Campos. O Liceu de Humanidades de Campos vai ser o berço dessa formação. Durante sessenta anos, a Escola Normal de Campos vai se encontrar sediada nessa instituição. Período em que o curso de formação de professores foi se amoldando aos acontecimentos vividos no cenário nacional. Nesse sentido, procurou-se compreender em que medida esses aspectos foram determinantes para as reformas educacionais, e como alteraram a estrutura e funcionamento dos cursos de formação docente no período delimitado pela pesquisa. O IEC, ao se constituir polo sócio-educacional da comunidade campista, se inscreveu como lugar de memória e de pertencimento coletivo. Dessa forma, a história institucional, ao se entrelaçar às histórias de vida das pessoas que participaram da experiência do Curso Normal, possibilitou ressignificar as representações da docência na atualidade, uma vez que o desenvolvimento social se inseriu na formação profissional e na concepção do professor como sujeito social (re)conhecido na articulação do pensar e do fazer coletivo.

Palavras-chave: Formação do Professor, Políticas Públicas Educacionais, Profissão Docente, Memória.

ABSTRACT

This work is developed within the scope of the Educational Public Policies, focusing on the formative institution and the teachers' formation, in the interfaces with studies of the contexts where they occurred. One searched to reconstruct the socio-historical itinerary of the teachers' formation, in the Institute of Education of Campos (IEC) in the years 1954-1965, period that for the IEC represented a school time translated into the most vivid and productive awareness for the institution, and consequently, pressed to be reconstructed, so that it turned out to be a source of information and reference of the memory and institutional history. The analysis of this investigation was developed into three axes: the educational reforms existing in the period 1954-1965; the Institute of Education of Campos, while institution conceived as a center of teacher' formation in the northwest region of the state and locus of this work; narratives of the trajectories of life of a group of teachers and ex-students that took part in the institutional history of the IEC. The starting point for the analysis of this study were the movements developed in the political, social, historical and cultural context in the last years of the Empire and in the first years of the Republic that circumscribed the genesis of the teacher' formation in the municipality of Campos. The Liceu de Humanidades de Campos is going to be the cradle of this formation. For sixty years, Campos Teachers' School is going to be established in this institution. The teachers' formation course in this period, functions adjusting to the events happening in the national scenario. Thus, one searched to understand how these aspects influenced the educational reforms and now they changed the structure and operation of the teachers' formation courses in the period related to the research. The IEC, when it became a socio-educational center of Campos, consequently was inscribed as a place of memory and collective belonging. Thus, the institutional history, when it is interwoven with the histories of people's lives that shared the experience of the Teachers' Course, made it possible to give a new significance to the representations of teaching at present, since the social development was inserted in the professional formation and in the conception of the teacher as a social subject recognized in the articulation of the thinking and of the collective doing.

Key-Words: Teachers' Formation, Education Public Policies Teaching Profession, Memory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 -Porta principal do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert.....	13
Fig. 2 -Entrada central do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert....	15
Fig. 3 -Registro de matrícula da primeira aluna da Escola Normal de Campos – Maria Clotilde Arrault.....	51
Fig. 4 -Página do Livro de Matrícula, onde se encontra o nome de Aldo Muylaert – 1906.....	53
Fig. 5 -Normalistas em solenidade cívico-escolar; formação com o grupamento do exército – 1955.....	62
Fig.6 -Placa de Inauguração do G. E. Saldanha da Gama	66
Fig.7 -Grupo Escolar Saldanha da Gama/Instituto de Educação de Campos.....	68
Fig.8 -Desfile de Sete de Setembro – 1955.....	77
Fig.9 -Prof. ^a Argezilda Oliveira com seus alunos –1961.....	90
Fig.10 -O primeiro diretor do IEC, Dr. Décio Cretton com seu irmão, Dr. Ruben Cretton, professor da Disciplina de Higiene e Puericultura do IEC – Retrato de Família –1956.....	94
Fig. 11 -Caderno de Avaliação da turma do 2º ano do Curso Normal de 1959. Avaliação das alunas Lucilene Tavares e Fariza Fernandes.....	96
Fig. 12 -Normalistas do IEC em visita ao Palácio Laranjeiras – 1958.....	97
Fig. 13 -Formatura da turma do Curso Normal do IEC – dez.1959.....	98
Fig. 14 -Alunas da 2ª série do Curso Normal do IEC – dez. 1963.....	105
Fig. 15 -Bonde similar ao que fazia o trajeto Centro-Bairro do Turfe-Clube.....	109
Fig. 16 -Quadro de Identificação do grupo editor do jornal <i>Dimensão</i>	118
Fig. 17 -Primeira página do jornal <i>Dimensão</i> – março/1994.....	121
Fig. 18 -Representação do IEPAM – nº 1.....	122
Fig. 19 -Representação do IEPAM – nº 2.....	123
Fig. 20 -Painel: <i>Fotografias retratam a emoção de uma época</i> – 1958-1994.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Recenseamento Nacional – Ano de 1872.....	48
QUADRO 2 – Distribuição de Disciplinas por Ano/Série – 1955-1957.....	84
QUADRO 3 – Distribuição de Disciplinas por Ano/Série – 1962-1964.....	102
QUADRO 4– Distribuição de Disciplinas por Série/Carga Horária – 1958-1961..	103

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
CAP	- Colégio de Aplicação
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CFE	- Conselho Federal de Educação
FAETEC	- Fundação de Apoio ao Ensino Técnico
FAFIC	- Faculdade de Filosofia de Campos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEC	- Instituto de Educação de Campos
IEN	- Instituto de Educação de Niterói
IEPAM	- Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEPAM	- Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert
IERJ	- Instituto de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MESP	- Ministério da Educação e Saúde Pública
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
SEEC	- Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SOE	- Serviço de Orientação Educacional

LISTA DE ANEXOS

1- Vida Escolar de alunas do Curso Normal do IEC.....	154
2- Lei nº 3.649 de 12 de junho de 1958.....	160
3- Fichas Individuais – apresentação das disciplinas dos anos de 1958/59.....	161
4- Ofício-circular da SEEC/RJ, nº 2/59.....	163
5- Ofício-circular da SEEC/RJ, nº 8/60.....	164
6- Ofício-circular da SEEC/RJ, nº 2/58.....	166

SUMÁRIO

1 SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA	16
2 UMA ESCOLA DE PROFESSORES EM TERRAS FLUMINENSES: A GÊNESE INSTITUCIONAL DO MAGISTÉRIO	33
2.1 CENAS DA IMPLANTAÇÃO: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO	34
2.2 A ESCOLA NORMAL DE CAMPOS: DO SOLAR E DA SENZALA À ASPIRAÇÃO DE UMA PLANÍCIE REPUBLICANA	43
2.3 O IDEÁRIO EDUCACIONAL DOS ANOS 30 E 40 E OS LICEÍSTAS/NORMALISTAS: O QUE SE FEZ COM O SOLAR E A SENZALA?	55
3 OS ANOS 50 E 60 E O CURSO NORMAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS (IEC)	64
3.1 UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO TEMPO	66
3.2 A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS...	69
3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A MÍSTICA DOS ANOS DOURADOS	79
3.4 A VIDA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS: AS MARCAS E OS IMPACTOS DO CONTEXTO.....	92
4 A CIDADE, AS PESSOAS, UM LUGAR DE MEMÓRIA – O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS	106
4.1 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	108
4.1.1 Pelos caminhos de ferro	109
4.1.2 As narrativas: tempo de contar, tempo de fazer da vida uma história.....	112
4.2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS RETRATADO NO JORNAL <i>DIMENSÃO</i>	117
5 CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA REVISITADA	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	152



Fig. 1- Porta Principal do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert
FONTE: Própria Autora

Hino do Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert

Letra: Américo Rodrigues da Fonseca

Música: Prisco de Almeida

Estudar é o preceito atilouquente
Nos deveres que havemos de cumprir
Exaltando o ensino no presente
Temos fé e esperança no porvir.

Avante, colegas, avante
Cultuando o auri-verde pendão
Na seara de luz deslumbrante
do Instituto de Educação

De saber de amor é o nosso império
Em fulgor outro igual não haverá
Para a glória maior do magistério
Da famosa planície goitacá.

Veneramos o mestre em reverência
A missão de apostólico pastor
E na criança, em perene convivência
Plasmaremos o belo e puro amor.

Com suprema lealdade com pureza
Espelhadas no lábaro alvi-anil
Entoamos com ardor toda beleza
Que resplende no solo do Brasil.

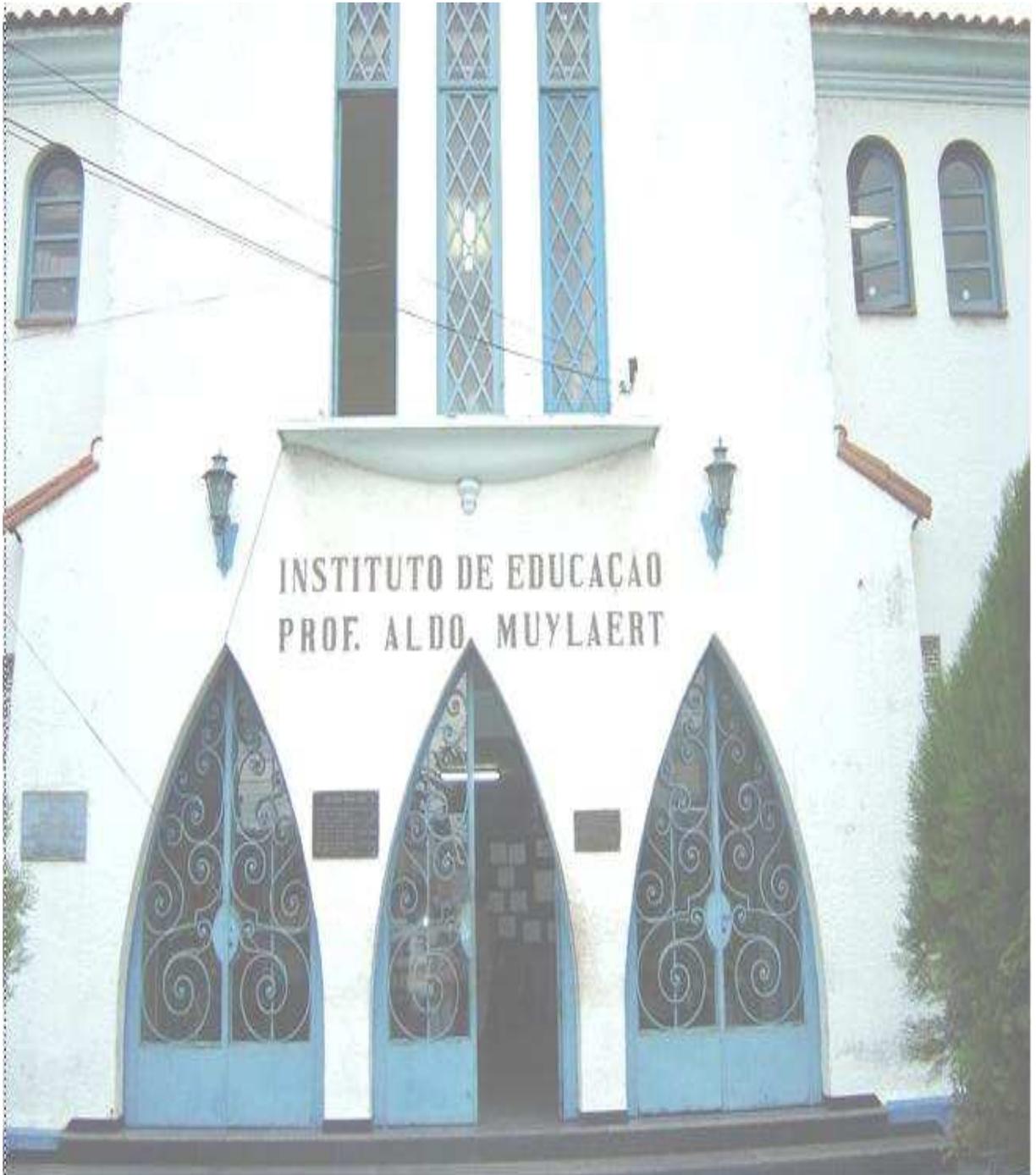


Fig. 2: Entrada Central do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert
FONTE: Própria Autora

1 SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA

A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos. Ela é o índice da formação dos povos; por ela se tem a medida das suas inquietudes, dos seus projetos, das suas conquistas e dos seus ideais.

Cecília Meireles¹

O portal azul, em formato de ogiva, que marca a entrada do Instituto de Educação de Campos² (IEC), na Avenida 28 de Março, é tema recorrente do meu presente e do meu passado. Evoca lembranças antigas, pois lá se encontravam minha mãe, minha tia e os amigos da família – todos professores – com seus percursos de vida ligados ao IEC. Aprendi, desde o tempo em que minha memória alcança, a conviver com o azul e o branco, cores da arquitetura de seu prédio, de nítida influência lusa, e dos uniformes das normalistas, que davam vida e coloriam as manhãs do Turfe-Clube, um bairro que mantinha, até a década de sessenta, os traços rurais da originária Fazendinha de Santo Antônio.

A convivência, durante a infância e a juventude com esse universo simbólico, tem uma relação muito próxima com o tempo presente, porque me remete não só à escola onde se deu minha formação de pessoa/professora e local onde exerço a função docente, mas também por ser o Instituto de Educação de Campos *locus* do presente estudo, que tem como objetivo reconstituir o itinerário sócio-histórico do Curso de Formação de Professores, no período compreendido entre 1954-1965.

¹ Da Crônica “Nossas Escolas”, publicada no Diário de Notícias, na coluna “Comentário” de 16/11/1931.

² A cidade de Campos, a partir de 16/10/1986, passa a se chamar Campos dos Goytacazes.

Nesse sentido, cada geração tem da sua escola e de sua cidade a memória de acontecimentos que se constituem marcos de sua história. As instituições e as cidades, como espaços de vivências coletivas, são paisagens privilegiadas de registros da memória. Paisagens, personagens vivas de narrativas que, na interseção com a história, expressam de forma policromática a vida das pessoas no seu cotidiano. Para Collot (1973, p.104), diferente de outras entidades espaciais construídas por meio de um sistema científico e simbólico como o mapa, ou sócio-cultural como o território, “a paisagem se define como espaço percebido”.

Essa afirmativa me possibilitou aproximar o Instituto de Educação de Campos de sua origem, por onde perpassam, necessariamente, as paisagens e contornos pelos quais a coletividade campista foi se edificando. Na visão de Santos (1982, p.23), toda paisagem “resulta de um processo histórico e de uma acumulação de tempos”. Foi na percepção dessa paisagem, como uma das formas de se perceber o coletivo, que os apontamentos iniciais deste estudo se configuraram. Assim, procurei estabelecer relações entre a paisagem social representada pelo Instituto de Educação, tradicional escola de formação de professores, e a paisagem territorial configurada pela espacialidade humana e geográfica da cidade de Campos.

A dimensão simbólica do Instituto de Educação permite uma maior compreensão da relação identitária, que se estabelece entre indivíduo e espaço, envolvendo a construção da idéia de lugar. Tuan (1983) aponta que os lugares têm uma aura que faz com que os indivíduos, por meio da experiência e dos processos de rememoração, atribuam-lhes significado e valor. Nesse sentido, o espaço arquitetônico na cidade revela e instrui, tendo em vista a fixação de signos que suplantam a escrita e atingem diretamente os níveis simbólicos. Para Tuan (1983, p.182), um edifício é um “mundo funcional tornado visível e tangível” e que, disposto na memória da cidade, “segura o tempo”, materializa o passado como elemento significativo para atribuir sentidos ao lugar. Na interpretação de Simone Weil, esse sentimento pode estar ligado a outro, ao sentimento de pertencimento, de enraizamento a um grupo social e a um determinado espaço. Weil (1996, p.347) afirma que

O ser humano tem uma raiz por sua participação real e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão.

É sob o foco da profissão docente que a vida de um(a) professor(a) se compõe e recompõe em contínuo movimento, o que acontece num universo de experiências, onde, invariavelmente, começa pelo lugar de formação. Nessa perspectiva, o IEC se constituiu no meu ponto de partida e de chegada, para ressignificar as múltiplas experiências no exercício da docência.

Ao retornar ao Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert (IEPAM), em 1993, na condição de docente do Curso de Formação de Professores, nível médio, constatei, no cotidiano escolar, que o significado e o valor atribuídos à instituição, nas primeiras décadas de funcionamento, se encontram presentes nas reminiscências de professores e ex-alunas. Pôde-se entrever, na memória desse grupo, que o reconhecimento desse tempo escolar representa a percepção mais viva e produtiva da instituição.

Essa constatação tornou-se uma das razões que me moveram a lançar um novo olhar ao Instituto de Educação de Campos e me conduziram a seu interior, para desvelar, num determinado tempo escolar (1954-1965), as concepções, as imagens e valores que estruturaram e mobilizaram essa instituição, e a tornaram um referencial de ensino para formação docente, no norte do Estado do Rio de Janeiro. Justifico assim o recuo para o estudo de um passado recente, acrescido ao potencial analítico que o contexto sócio-político desse período ofereceu, no intuito de fertilizar a reflexão em torno dos problemas estruturais e das expectativas expressas em projetos que se voltaram para a reorganização da escola pública e da formação de professores do ensino primário³ em nosso país.

Nesse sentido, o presente trabalho se desenvolveu sob três eixos: as reformas educacionais vigentes no período delimitado pela pesquisa; o IEC - local onde aconteceram as experiências do Curso Normal, nas décadas de 1950 - 1960; as narrativas de ex-alunas que participaram desse tempo escolar. Os resultados do entrelaçamento desses eixos forneceram pistas importantes para a percepção do papel atribuído ao Instituto de Educação de Campos, em um momento específico do processo de consolidação do Estado Republicano, assim como possibilitaram

³ Denominação nas décadas de 1950-1960, ao atual Ensino Fundamental - 1º segmento.

depreender, em seus desdobramentos, as diferentes manifestações da cultura escolar⁴ institucional construída nessa periodicidade.

Viñao Frago (1995, p.72) fornece uma gama de elementos analíticos que, em sua visão, contribuem para organizar, conformar e definir o espaço e tempos escolares. Para ele, “o espaço escolar (território, lugar, simbologia) diz e comunica e, portanto, educa”. Referindo-se o autor à arquitetura temporal, assim a percebe:

O tempo social e humano, múltiplo e plural, é um aspecto da construção social da realidade [...] o tempo é uma relação e não um fluxo, uma faculdade humana específica, o “ato de representação” que coloca em foco, de modo conjunto e relacionado, o que acontece mais cedo ou mais tarde, antes ou depois.

Para Viñao Frago (1995, p.73) o tempo escolar - como o espaço, as reformas escolares e representações – deve ser visto de outra forma. Afirma ele então:

O tempo escolar não é um simples esquema formal ou uma estrutura neutra [...] em que se esvazia a educação, mas sim, [...] uma sequência, curso ou sucessão continuada de momentos em que se distribui o processo e a ação educativa, o fazer pedagógico; um tempo pedagógico que reflita determinados supostos pedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender. [...] um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo.

Nessa perspectiva, o espaço e o tempo não poderiam ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem. É nesse sentido que Nosella (2005, p.25) assinala a ação dialógica e a cumplicidade que se firmam como absolutamente necessárias entre educador e educando, na construção do processo sócio-interativo da formação. Nosella (*ibidem*) sublinha ainda: “Formar alguém se torna um ato de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências, e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro [...] o ato de formar é essencialmente um ato ético de liberdade”.

Assim, (re)pensar a formação docente no IEC implicou, sobretudo, a necessidade de buscar pressupostos teórico-práticos, que permitissem uma leitura mais profunda e abrangente, acerca da composição desse universo escolar. Nesse

⁴ Conforme Hutmacher (1995, p. 73-74), a cultura escolar refere-se à maneira pela qual a escola se encontra estruturada, incluindo-se aspectos relacionados às tradições herdadas, aos hábitos instituídos, às formas de organização do tempo, de distribuição dos espaços, de conformação das séries e turmas, de seleção dos conteúdos, entre outros aspectos.

sentido, alguns aspectos do percurso institucional foram assinalados como fundamentais para trabalhar o objeto desta investigação.

Em seus cinquenta e quatro anos de existência, o IEC passou por diversas transformações e rupturas, que o afetaram na sua organização e estrutura. O Curso Normal, considerado como vocação institucional, ao ser transformado em Curso de Formação de Professores (1971) e, posteriormente, em Curso Normal Superior (2002), perdeu suas características iniciais, assim como o próprio nome da instituição, que se alterou para Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert – IEPAM em 1965, e Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert – ISEPAM em 2001.

A formação docente, ao se modelar ao amálgama dos novos contornos impostos pela legislação vigente e contextos estruturais diversos, estabeleceu outro desenho ao curso de formação de professores, distanciando-se da concepção da qual se originou a partir da década de 1950. Desde a sua criação, no ano de 1954, o IEC se moveu pelo sonho de uma educação de qualidade, sonho alimentado na esteira do movimento das idéias republicanas, que marcaram um momento histórico e político para a sociedade brasileira. Cambi (1999, p.512), neste sentido, afirma: “a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...] impôs novos protagonistas (principalmente a criança, a mulher e o deficiente) e renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica, etc.)”. Foi nessa dimensão, imbuída pelos reflexos dessa euforia pedagógica, que os vínculos profissionais e pessoais foram criados em torno do Instituto de Educação de Campos. Isso permitiu uma maior compreensão desse universo simbólico, que não só deu sentido à vida de professores e alunos, como também contribuiu para a construção de uma cultura escolar diferenciada.

Ao aproximar os conhecimentos à vida prática, tornou-se possível uma verdadeira consolidação dos conhecimentos socialmente organizados, conforme demonstra o trecho do discurso proferido pela professoranda Jane Azeredo Araújo, oradora da turma de formandos de 1959, do IEC, onde se constata que a construção conceitual da formanda converge e ratifica as tendências das idéias republicanas:

[...] Saber ensinar não é apenas instruir, dar conhecimentos, mas, acima de tudo, educar a criança de acordo com o ambiente em que vive. Deverá ela aprender, na escola, tudo com que se defrontará na

prática. Aprenderá a conhecer a vida, a saber vivê-la e a pugnar por ela.[...]⁵

A chegada dos anos 60, segundo Gatti Júnior (2005, p.387), dá início a uma série de transformações políticas, sociais e culturais. Mas, conforme registrou este autor, “a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº4.024/61, não trouxe alterações radicais na estrutura curricular do Curso Normal”.

Nessa década, segundo afirmativa de Gatti Júnior (*ibidem*) “irá se estabelecer um interessante entrecruzamento entre as características sócio-culturais da tradição educacional brasileira e as condições necessárias para o desenvolvimento sócio-econômico”. Por um lado, tem-se o peso da tradição teórica e bacharelesca, por outro, as demandas de um país que se industrializa e requer, cada vez mais, uma mão de obra treinada e com características técnicas próprias para a expansão do desenvolvimento.

O cenário político brasileiro pós-1964, ao imprimir a marca do autoritarismo, será o pano de fundo, sobre o qual são delineados os novos contextos sociais, culturais e educacionais, cujos reflexos têm maior visibilidade nas décadas seguintes. Nas narrativas de professores e ex-alunas do Instituto de Educação de Campos, e na literatura referente ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro - IERJ, até o final dos anos de 1960, o prestígio institucional e o fato de se ser normalista ainda estão circunscritos ao ciclo que os historiadores convencionaram denominar de *anos dourados*⁶. Para Martins (2000, p.64), esse período pode ser compreendido dessa forma:

Inicia-se na metade da década de 40 e perpassa a década de 1960. Foi um momento de consolidação de uma cultura pedagógica que cunhou o professor como um “ser especial”, detentor de um saber imprescindível e necessário, portador de uma missão: salvar as crianças da ignorância.

A partir da década de 1970, as reformas educacionais advindas da Lei nº5.692/71 estabeleceram as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, alterando a estrutura e organização do antigo ensino primário e médio, e

⁵ Discurso de formatura proferido pela formanda Jane Azeredo Araújo. Jornal **Monitor Campista**, Campos, 22 de dezembro de 1959.

⁶ O termo *anos dourados* é aqui empregado no sentido de “capital cultural” definido por Pierre Bourdieu (1997): um valor simbólico originado em uma determinada formação social.

promoveram transformações nas escolas formadoras de docentes. Ao introduzir a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau e ao transformar o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério, um novo perfil de curso formador voltado para os princípios tecnicistas começou a se delinear. “Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento” afirma Soares, *apud* Saviani (2008, p.380).

Ao se reportar à visão pedagógica dos anos de 1970, Saviani (*idem*, p. 381) registra que a educação vinculada ao desenvolvimento nacional ocorre

com base no pressuposto da neutralidade científica. Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

Essa reforma educacional, ao pretender eliminar o dualismo existente no sistema educacional brasileiro implantado na Era Vargas, vinculou cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. A partir de 1971, as palavras de ordem inscritas no repertório educacional passaram a ser *eficiência, eficácia, produtividade, racionalização, operacionalização e plena utilização de recursos*, o que leva Saviani (2008, p.382) a afirmar:

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O Art. 5º, § 2º, letra b da Lei nº 5.692/71, ao considerar como prioridade da escola a profissionalização do educando, “em consonância com as necessidades do mercado local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados”, modificou os princípios pelos quais o curso de formação de professores se encontrava estruturado. Assim, ao relacionar os resultados apresentados pela escola pública de 1º grau, nos anos seguintes a essa formação, Tanuri (2000, p.82) afirma que: “A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular”.

A esse quadro associaram-se, no decorrer das décadas seguintes, a gradativa deterioração do patrimônio físico das instituições e o declínio da qualidade do processo ensino-aprendizagem, redundando em salas de aula superlotadas e metodologias inadequadas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse conjunto traduziu-se nos índices oficiais de avaliação da escola pública, desde os meados da década de 1980, e sinalizou para a precariedade com que a rede escolar pública vem se defrontando na atualidade.

O Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert vai estar incluído nesse quadro e, conseqüentemente, se apresentou no século XXI com seu patrimônio físico e cultural em precárias condições. Os motivos mais graves foram a falta de verbas para manutenção dos aspectos físicos da instituição e um corpo docente sem atualização e perspectiva pedagógica. Foi neste contexto que se instalaram, em março de 2002, as primeiras turmas do Curso Normal Superior.

Decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº9.394/96, a institucionalização do Curso Normal Superior causou transformações de ordem estrutural ao IEPAM. Primeiro, com a mudança de nome: passou a se chamar Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM) em dezembro de 2001. Segundo, deixou de ser uma instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação/RJ e passou a ter como mantenedora a Fundação Apoio ao Ensino Técnico (FAETEC). Esta transferência imprimiu uma organização técnica que não se coaduna com princípios filosóficos e pedagógicos, pelos quais deve se pautar um curso de formação de professores.

No decorrer dos anos seguintes, agravou-se a crise no interior da instituição. O ISEPAM tornou-se alvo de críticas e é responsabilizado pelo desempenho deficitário dos alunos do Colégio de Aplicação (CAP/ISEPAM). E, juntamente à crítica, apareceram os resultados demonstrativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Entre os anos de 2004 a 2007, esses demonstrativos inseriram a instituição no rol das escolas de Ensino Fundamental com resultado abaixo da média exigida. Na verdade, é no cotidiano escolar que se vivencia com maior clareza essa realidade: a chegada do aluno ao quinto ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, a repetência e a evasão escolar são indicadores da necessidade de investimentos mais efetivos por parte das políticas públicas.

Nesse cenário, em que são colocados na berlinda o professor, a instituição formadora e as políticas públicas que integram o processo de construção do objeto desta investigação, necessário se faz refletir acerca da importância do papel social do Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert, na comunidade campista. Atualmente, ao contrário das décadas anteriores, o ISEPAM sofre as consequências do contexto sócio-político cada vez mais vulnerável, e se retrai intramuros. Quase sempre, ignora os tipos de embate que são enfrentados pela sua comunidade e se esforça para estabelecer um mínimo de responsabilidade, com os anseios sociais mais latentes presentes em sua realidade. Deparando-se com as mazelas comuns da escola pública de Ensino Fundamental, significativa parcela dessa comunidade vai dar prosseguimento ao ciclo perverso da evasão e da repetência, que são elementos constitutivos das desigualdades sociais, onde a pobreza é o resultado mais evidente.

Como reverter tal quadro? Esta pergunta encontra-se presente nas reflexões da comunidade escolar do ISEPAM, e se vincula ao presente trabalho, considerando o objetivo deste estudo o de reconstituir o itinerário sócio-histórico do curso de formação de professores, no período compreendido entre 1954-1965. Isto significa fazer uma ponte entre o passado e o presente para analisar a cultura escolar que fez do Instituto de Educação de Campos referência acadêmica. O que possibilita retornarem significativas lições e procedimentos do passado para contribuir com o curso de formação de professores no tempo presente.

Partindo do pressuposto que o ponto nevrálgico do ISEPAM é o curso de formação de professores, como reverter essa situação, se é notório o despreparo do aluno que opta pela carreira de magistério? Nesse sentido, as palavras do professor Darcy Ribeiro (1984, p.25) expressam as condições que envolvem a formação do professor:

Junto com as escolas, o próprio professorado – recrutado em camadas menos abonadas – mal preparados para suas funções e desestimulado – também decai em níveis de formação pedagógica e se desprestigia social e profissionalmente.

O retrato que Darcy Ribeiro (*idem*, p.24) faz da escola pública e de seus professores chama atenção para o fato de que há um pré-requisito do Estado democrático moderno, que é assumir a responsabilidade de formar a cidadania pela educação através de uma rede pública de ensino. E complementa: “enquanto em

todo o mundo se atendeu, primeiro, à escola e só depois a outros encargos, aqui, entre nós, a educação foi deixada ao léu e até se reduziram progressivamente os compromissos públicos para com o ensino”.

Para se entender esse fato, é interessante observar os papéis que a escola foi assumindo na formação social, à medida que novas exigências foram se impondo a ela no cumprimento de suas funções. Apresentada à sociedade como um lugar de elaboração e transmissão de cultura, a escola, na percepção de Warde (1979, p.55) “ocupa entre os aparelhos ideológicos um lugar fundamental”. Diante desta assertiva pode-se deduzir que o ato de ensinar constitui o meio pelo qual a escola desempenha a sua função político-social, o que faz do professor uma das peças-chave da ação político-pedagógica. Argumento que vem sendo utilizado para atribuir ao professor as responsabilidades da condução do processo pedagógico e, conseqüentemente, o sucesso e/ou fracasso das instituições escolares. Estas responsabilidades, segundo Snyders (1976, p. 243), jamais poderão desconectar-se da realidade social na qual está inserida a escola, e qualquer “movimento para transformar a escola não é mais que o mesmo movimento que transformará a sociedade; cada avanço parcial vale por si mesmo e como garantia de que é possível uma mudança total”.

Numa visão mais abrangente, o que se observa é que a crise que se instalou nas instituições escolares e na docência não é um fator local. Ela se estende por diversos países e, por isso mesmo, vem merecendo destaque na literatura internacional. Alguns autores buscam interpretá-la à luz dos fatores que a conjugam, o que vai permitir o surgimento de diversas correntes de pensamento. Para Antonio Nóvoa (1991) e Fernandes (1998), trata-se de um fenômeno preocupante e que a cada dia se amplia. Nóvoa (1991, p.20) assim o interpreta:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As conseqüências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante [...] ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional.

Fernandes (1998, p.2), por sua vez, expõe outros elementos pertinentes, em que se destaca a percepção do “desaparecimento de uma das funções tradicionais

do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto personalidade modelar no interior da comunidade”.

No enfrentamento das diversas crises, gradativamente, o ISEPAM vem perdendo seu referencial de escola formadora de docentes, de imagem de polo sócio-cultural e lugar de memória do município de Campos dos Goytacazes. Dessa forma, o ISEPAM, nesta primeira década do século XXI, vive dividido entre fatores do campo sócio-histórico: por um lado a tradição, como herança cultural; por outro, a modernidade e as novas exigências ditadas pelos paradigmas contemporâneos, além de conviver com a instabilidade do poder público.

Essas demarcações que aqui se configuram como elementos de análise, a partir dos quais vão sendo tecidos os percursos da formação docente, são possíveis de serem ressignificadas num tempo preciso e identificadas no modo como num determinado lugar – no caso, o IEC –, a realidade social foi pensada e construída. Para Anísio Teixeira (2000, p.54), a possibilidade de entender essa dinâmica consiste em pensar a escola como espaço onde “a finalidade da educação se confunde com a própria finalidade da vida, que é de promover mais vida” e, portanto, convergir com as necessidades comuns do homem. Voltando o seu olhar para a educação brasileira, Teixeira (2000, p.53) assim se expressa:

Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças do mestre. Na reorganização democrática das escolas a uns e outros tem-se que dar independência. Educar é uma arte tão alta que não se pode subordiná-la aos métodos de imposição, possivelmente, adaptáveis às tarefas mecânicas. Mestres e alunos devem trabalhar em liberdade e à luz do que o filósofo e o cientista esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos.

A partir destas linhas introdutórias, foi construído o objeto desta pesquisa – o curso de formação de professores no Instituto de Educação de Campos. Tendo como objetivo reconstituir o itinerário sócio-histórico do curso de formação de professores, no período compreendido entre 1954-1965, foram estabelecidas as relações entre as políticas públicas educacionais de formação docente, vigentes nesse período, e as transformações ocorridas no contexto sócio-cultural e histórico, configuradas nos registros documentais e nas narrativas de ex-alunas que participaram da experiência do Curso Normal no Instituto de Educação de Campos, nessa periodicidade.

Para examinar o papel desempenhado pelo Instituto de Educação de Campos nas décadas de 1950-1960, investiguei a contextualização do projeto educativo que implantou a Escola Normal em Niterói, para situar a Escola Normal de Campos, da qual se constituiu o Instituto de Educação de Campos. Dessa forma, refiz o itinerário que organizou e estruturou o curso de formação de professores em terras fluminenses.

Assim, este trabalho inscreveu-se no campo da pesquisa histórica⁷ e adotou como fontes de análise: registros escolares localizados no Arquivo Acadêmico e na Biblioteca Cecília Meireles do ISEPAM; legislação vigente no período investigado; documentação e bibliografia pertinentes ao tema; entrevistas com ex-normalistas que participaram da experiência institucional no período delimitado pela pesquisa; registros escritos de professores, diretores e alunos e imagens fotográficas que ilustram a edição especial do jornal *Dimensão* – nº 4, de maio de 1994.

As entrevistas foram conduzidas com a intencionalidade de estimular as participantes da pesquisa a expressarem sua visão sobre o tipo de formação vivenciada no Instituto de Educação de Campos: o cotidiano escolar com a descrição das aulas, a questão teoria e prática, as disciplinas e os seus conteúdos, o sistema de avaliação no processo ensino-aprendizagem e o impacto e marcas da formação docente. A profissão docente, a opção e vocação de ser professora, o contexto familiar, viver em Campos nos anos 50 e 60 formaram desenhos que se construíram ao longo da trajetória pessoal e profissional e constituíram-se em representações das entrevistadas, a partir da perspectiva de que cada ex-normalista tinha a própria versão acerca da sua formação no IEC. Nesse sentido, Ortega y Gasset (1998, p.523) adverte que “as visões distintas não se excluem, tendem a se integrar já que nenhuma esgota a realidade [...] cada vida é um ponto de vista. A única perspectiva falsa é essa que pretende ser a única”.

A linha metodológica com utilização de fontes orais tem Paul Thompson entre seus defensores. Thompson (2002, p.25) considera que as evidências orais são mais criativas e positivas, já que, por meio das entrevistas, é possível “escolher a

⁷ Entendida da forma apresentada por Best, apud Lakatos e Marconi (1996, p. 19) como processo que “descreve o que era’ – enfocando quatro aspectos: investigação, registro, análise e interpretação de fatos ocorridos no passado, para, através de generalizações, compreender o presente e predizer o futuro”.

quem entrevistar e a respeito de que perguntar”. Segundo Thompson (*idem*, p.197), “a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade”, uma vez que toda fonte histórica humana contém caminhos que permitem desvelar verdades e documentos ocultos, sem que com isso se subtraia o valor da documentação escrita. Assim, os depoimentos das entrevistadas tornaram-se fontes valiosas no esforço de reconstituir e compreender o papel exercido pelo Curso Normal do IEC, na história pessoal e coletiva.

Os registros escritos e fotográficos veiculados pelo jornal *Dimensão*, edição comemorativa de 40 anos do Instituto de Educação de Campos, contém um variado conjunto de informações sobre a instituição, nos anos 50 e 60. Encontram-se presentes nos depoimentos, histórias, imagens e memórias de diretores, professores e ex-alunos. As representações dos signos institucionais passam de geração em geração, permanecendo como sentinelas da memória do IEC.

Assim, as histórias pessoais, ao se entrelaçarem ao lugar, ao tempo e aos espaços da história da instituição, imprimiram marcas e designaram os rumos que serão tomados por uma coletividade, numa tradução do que se revela – o próprio ato de educar – no encontro e no confronto das gerações. Neste sentido, Boaventura Santos (2000, p.80) chama a atenção para o fato de que os processos sociais não podem ser resumidos à formalidade das práticas educativas, na medida em que “tecemos nossas identidades individuais e sociais a partir das redes formadas por aquilo que aprendemos em todas as instâncias da vida social, de modo dinâmico e permanente, sempre condicionado pelas raízes”.

Ir ao encontro dessas identidades foi um trabalho artesanal e muito delicado. A forma de dialogar com cada pessoa, de selecionar imagens, ordenar as narrativas e registrar as histórias se constituiu em uma arte de composição/ recomposição. Neste aspecto, os estudos de Amado e Ferreira (2001, p.8-11) foram de grande auxílio no direcionamento do trabalho com os chamados documentos de vida. Para estas autoras (*idem*, p.12), a interpretação do mundo só é possível a partir da experiência pessoal, uma vez que a fonte oral, além de “funcionar como ponte entre a teoria e a prática, tem a função de estabelecer e ordenar procedimentos de trabalho”.

Dessa forma, ao resgatar as experiências individuais pelas narrativas, a voz de um grupo social que estava quase-esquecido pôde ser ouvida e registrada. Essa situação, segundo Pollak (1989, p.8), se caracteriza “pela dialética silêncio/

esquecimento”. As memórias, neste sentido, tornaram-se referência das histórias vividas e uma das vias que sustentou o estudo do sentido social e histórico dos primeiros dez anos do Curso Normal no IEC.

Foi nessa perspectiva que as entrevistadas relataram sobre sua formação e seu pertencimento a um coletivo, o que possibilitou compreender e identificar aspectos considerados relevantes na construção da docência. Aspectos que fazem parte do cotidiano, do comprometimento da escola com condições de realização social do indivíduo, assim como no desvelar das nuances dos processos de interação que são produzidos no interior da escola. Partindo da compreensão de que o Instituto de Educação representa para a cidade de Campos a tradição e a modernidade, este estudo teceu os fios de uma história que ainda sobrevive na memória coletiva, pela crença de que na e pela educação é possível construir uma sociedade mais democrática, emancipada e menos desigual.

Assim, à pesquisa bibliográfica, à análise da legislação, aos documentos do arquivo institucional, aos registros escritos e em imagens do contexto social, histórico e cultural, somou-se a valorização de abordagens pautadas nas narrativas pessoais. Ferrarotti (1988, p.26) compreende que a história de vida individualiza a história social de um grupo ou de uma classe, sendo, ao mesmo tempo, o produto e expressão de uma classe, quando afirma:

[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamento. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Os estudos de Bourdieu (2001, p.190) corroboram a linha de pensamento de Ferrarotti (*ibidem*), ao enfatizar a importância de se reconstituir a superfície social em que age o indivíduo, numa pluralidade de campos a cada instante, uma vez que “a história individual é construída por meio das mediações feitas pelos grupos sociais a que pertencemos e pelas estruturas com as quais transitamos”.

Ao partir da premissa “toda prática social é simbolicamente marcada”, Bourdieu (1989, p.107) permite pensar a escola como um espaço educacional em constante interseção com os espaços político e social. É sob esse enfoque que os

conceitos de *capital cultural*, *campo* e o de *habitus*⁸ introduzidos por Pierre Bourdieu (1997) na Sociologia da Educação são aplicados. Ao incorporar as histórias de vida nas Ciências Sociais, na perspectiva da formação de professores, buscou-se recompor um aspecto do campo educacional, que se realiza no espaço social, onde os demais campos se encontram em interlocução; o espaço e seu cotidiano, o espaço e seu uso, o espaço e seu tempo, o que remete ao estudo de lugar, que guarda em si o seu significado e as dimensões do movimento da história, enquanto movimento de vida. Nesse contexto, a cidade de Campos é o lugar onde o IEC surge como um espaço escolar onde gerações sucessivas deixaram suas marcas, projetaram suas utopias e produziram seu imaginário. Tecidas essas argumentações, que compuseram o itinerário a ser percorrido, o presente estudo se desenvolveu em cinco capítulos.

No primeiro capítulo - **Sobre o percurso da pesquisa** - apresentei como introdução os fatos que respaldaram a construção do objeto de investigação, o percurso metodológico e os motivos que me levaram a escrever esta dissertação.

O objetivo do presente trabalho – reconstituir o itinerário sócio-histórico do curso de formação de professores no Instituto de Educação de Campos, no período compreendido entre 1954-1965 – se definiu ao estabelecer as relações entre as políticas públicas educacionais de formação de professores com as transformações ocorridas no contexto sócio-histórico configuradas nos registros documentais e nas histórias de vida de ex-normalistas, nos anos delimitados pela pesquisa.

O IEC, ao se constituir polo sócio-educacional da comunidade campista, inscreveu-se como lugar de memória e de pertencimento coletivo. Dessa forma, a história institucional, ao se entrelaçar às histórias de vida das pessoas que participaram da experiência do Curso Normal, no Instituto de Educação de Campos, possibilitou ressignificar as representações da docência na atualidade, uma vez que o desenvolvimento social se insere na formação profissional e na concepção do professor como sujeito social (re) conhecido na articulação do pensar e do fazer coletivo.

⁸ A noção de *campo* desenvolvida por Bourdieu (1997, p.158) surge como um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Os indivíduos que transitam nesses espaços convivem com disputas, esperanças e frustrações que definem suas posições no campo social, que o autor denomina de *habitus*.

No segundo capítulo – **Uma escola de professores em terras fluminenses: a gênese institucionalizada do magistério** – a intenção foi recompor as primeiras cenas da implantação da Escola Normal de Niterói, à luz das políticas educacionais e do contexto social vigente, para compreender e subsidiar teoricamente a (re)construção do processo de implantação e consolidação da formação docente em Campos. Necessário se fez perpassar por essa periodicidade, uma vez que nela se encontraram os elementos embrionários da criação da Escola Normal de Campos, que mais tarde se constituiria no Instituto de Educação de Campos.

Neste sentido, recorri às reflexões do geógrafo campista Lamego Filho (1996), que retrata a paisagem social da cidade de Campos, no período de instalação da Escola Normal, que coincide com a transição Império-República. Lamego Filho (*idem*) situa essa paisagem por meio da articulação de duas polaridades: o solar e a senzala. Este cenário compõe a gênese da formação docente na planície goitacá. Procurei associá-lo ao momento político, à representatividade econômica e social do município e à necessidade de ampliar as escolas primárias em decorrência da expansão urbana, oriunda da abolição.

Num segundo momento busquei delinear a formação docente, a partir do movimento gerado nas décadas de 20 e 30, pelos *Pioneiros da Educação Nova*; da organização política instaurada pelo regime varguista e da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, que estabelece as novas diretrizes para a estrutura e organização do Curso Normal nas duas décadas seguintes.

No terceiro capítulo – **Os anos 50 e 60 e o Curso Normal no Instituto de Educação de Campos** – procurei situar o IEC no interregno entre o período que marca o fim da Era Vargas e o pós-Guerra, e a ditadura militar implantada em 1964. Tempo de desenvolvimentismo, de crescimento econômico acelerado, e, sobretudo, tempo em que se aposta na educação e na escola pública de qualidade como meio de democratização e ascensão social.

Essa conjuntura possibilitou inferir que os diferentes acontecimentos vividos no contexto nacional foram determinantes para as reformas educacionais implantadas no curso de formação docente. Para o Instituto de Educação de Campos esse período passou para as décadas seguintes como o mais representativo e produtivo da instituição, porque considerado centro de excelência na formação de professores no norte fluminense, razão pela qual procurei reconstituir o processo de formação docente, nas décadas de cinquenta e sessenta,

abrindo seus arquivos-memória, transitando pelos seus espaços, recompondo a estrutura organizacional no aspecto da legislação e nas narrativas e nas imagens das pessoas que ali construíram sua cultura escolar.

No quarto capítulo – **A cidade, suas pessoas, um lugar de memória: o Instituto de Educação de Campos** – o ponto de partida foi o espaço físico do Instituto de Educação de Campos. Articulei-o à paisagem da cidade e às memórias das suas ex-alunas, em angulações variadas. Selecionei recortes e imagens, narrativas, como um caleidoscópio, para caracterizar o IEC, na expressão de Pierre Nora (1993), como “lugar de memória”, de pertencimento, de raízes.

Foram as narrativas dessas mulheres-de-memória, imprescindíveis na formação do tecido social da instituição, que deram voz e alma ao contexto desta pesquisa. Com elas, pude compor e (re)compor os elos que formam a cadeia genética da docência neste município, pois como nos afirma Bosi (2003, p.60), “uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu”.

Compartilhei, também, dessa percepção, com todos aqueles que, por meio de crônicas, artigos, depoimentos e imagens, deixaram as marcas de sua presença na edição especial do jornal *Dimensão*. A ênfase dada a este jornal escolar se justifica por entender que ele se torna um documento representativo da cultura escolar do Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert.

O quinto capítulo – **Caminhos de uma história revisitada** – é o conclusivo. Para construí-lo, revisei “as regiões sociais do passado”, como nos indica Bosi (2004, p.443), levada pelo apelo do presente. Caminhando nessa direção, pude fazer (re)descobertas, (re)construir percursos, recolhendo fragmentos para compor o itinerário final, que convergiu com a necessidade de recuperar a história do IEC, para compreender como se efetivou a formação de professores em Campos dos Goytacazes.

Chegar a algumas inferências nesta dissertação de mestrado não foi tarefa das mais fáceis. Procurei traduzir neste trabalho a responsabilidade assumida, enquanto educadora, para que a memória do IEC seja preservada e, de certa forma, esta pesquisa possa auxiliar o Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert (ISEPAM) a cumprir a sua vocação institucional: formar professores com responsabilidade social.

2 UMA ESCOLA DE PROFESSORES EM TERRAS FLUMINENSES: A GÊNESE INSTITUCIONAL DO MAGISTÉRIO

Os elos coesivos que unem o passado ao presente remeteram, neste estudo, ao século XIX, quando se implantou em Niterói a primeira Escola Normal do Brasil. O deslocamento no espaço-tempo, até o ano de 1835, possibilitou ir ao encontro da gênese institucional da formação profissional do professorado fluminense. Dessa forma, a Escola Normal de Niterói, no presente capítulo, foi o marco inicial que possibilitou a compreensão de como o contexto sócio-histórico foi determinante para o estabelecimento de diretrizes das políticas públicas educacionais no processo de implantação de uma Escola Normal em Campos.

Assim, as raízes nas quais se originaram a Escola Normal de Campos em 1895, e o Instituto de Educação de Campos em 1954, se encontram vinculadas a esse processo histórico, compondo a cadeia genética da formação docente em Campos dos Goytacazes. Afirma Saviani (2008, p. 9) que “a consolidação das escolas normais resultou de um longo, difícil e oscilante processo que só veio atingir seu ponto de maturação nos anos 50 e 60 do século XX”. Foi neste ponto de maturação que se localizou, também, o objeto desta investigação – a formação do professor no Instituto de Educação de Campos, no período de 1954-1965. O mapeamento desse itinerário permitiu não só reconstituir o curso de magistério, no período tratado nesta pesquisa, como também deu sentido à história que marcou a evolução de uma cidade, de sua coletividade e de um dos seus principais agentes sociais – o professor primário.

2.1 CENAS DA IMPLANTAÇÃO: O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO

Na interpretação de Moacyr Primitivo (1939) sobre a instrução pública, nos últimos anos do Império e nos primeiros da República, ela se inseriu num movimento maior, fruto da campanha universal em prol da difusão da educação popular que se concretizou em vários países, objetivando a intervenção do Estado na Educação, a criação da escola primária de ensino obrigatório para as classes populares e a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino.

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, Anísio Teixeira (1967, p.11-12) assinala que é importante certa precisão para caracterizar a escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram. Para tanto, fixa a “Convenção Revolucionária Francesa”, como ponto de partida de análise, ao afirmar:

Quando na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégios de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na sua realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem.

Do movimento de implantação da escola pública e do ato legal que a concretizou, como repercutiu, nessa sociedade conservadora, o novo *ethos* do professor, enquanto profissional especializado? Afirmou Freitag (1984, p. 46) que “as características da política educacional nos primeiros anos da República precisam ser vistas na perspectiva da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo”. Neste sentido, Freitag (*ibidem*) considerou que o modelo agro-exportador, implantado no Brasil-Colônia, funcionou como base para a implantação de um sistema educacional montado pelos jesuítas, e que “durante séculos preencheu perfeitamente a sua finalidade: a de assegurar a reprodução da sociedade escravocrata”.

Que importância poderia ter a educação dentro de tal formação social? Para esta indagação que Freitag (1984) faz a si mesma, ela encontrou respostas ao interpretar o modelo de monocultura latifundiária, que exigia um mínimo de

qualificação e diversificação da força de trabalho, composta, quase exclusivamente, de escravos trazidos da África. Nesse contexto,

a estrutura social também se encontrava pouco diferenciada: além dos escravos (classe trabalhadora), a compunham os senhores das “casas grandes”, ou sejam, os latifundiários e donos de engenho; os administradores portugueses e o clero. A escola, como mecanismo de re-colocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável. (FREITAG, 1984, p.47).

Diante desses “moldes antigos, que eram resistentes à implantação de novos conceitos e aspirações”, Anísio Teixeira (1967, p. 13) reiterou que a proposta “da nova escola comum travou uma luta para implantar técnicas e processos novos, durante todo o século dezenove”, para fugir aos métodos já consagrados da escola antiga. Esta, “sendo especial e especializante, especializara os seus processos e fizera da cultura escolar uma cultura peculiar e segregada”.

Na acepção de Florestan Fernandes (1991), a situação brasileira do fim do Império e do começo da República contém os germes da revolução burguesa. Significou o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder.

Essa recomposição marca o início da modernidade no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso — a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 20), a era senhorial (ou o antigo regime) da era burguesa (ou a sociedade de classes). (FERNANDES, 1991, p. 266).

Nesse período, intensificaram-se os movimentos sociais para ampliação das escolas primárias, que logo se deparariam com outra realidade – a falta de professores. A esse propósito, Tanuri (1979, p. 14) registrou:

constatada a inexistência de estabelecimentos voltados à formação de professores, capazes de habilitá-los e dotá-los de conhecimentos didáticos e elementares essenciais, o governo instituiu a criação de escolas normais, de responsabilidade das Províncias, pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834.

Foi por meio deste Ato Adicional que a cidade do Rio de Janeiro foi desmembrada da Província Fluminense, passando a constituir o Município Neutro, sede da Corte Imperial. Quando em 1835, a Vila Real da Praia Grande, depois cidade de Niterói, foi escolhida como capital, o grupo conservador representado pelo presidente Joaquim José Rodrigues Torres assumiu o poder e, dentre outras

medidas políticas, idealizou e organizou a Escola Normal Provincial em Niterói. Criada no ano de 1835, tornou-se a primeira Escola Normal do Brasil e também a primeira das Américas.

A implantação pioneira de uma escola de formação de professores, segundo Bastos (2005), significou um momento histórico da instrução pública e das escolas de primeiras letras no Brasil. Tinha por finalidade a preparação de futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo ou lancasteriano. A adoção desse método, preconizado por idealizadores ingleses, objetivava articular a escola brasileira a um “processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e conseqüente formação de cidadãos” (BASTOS, 2005, p. 48-49), para se adaptarem a uma nova realidade social vigente no Brasil, após 1822. Nesse sentido, a Lei nº 10 de 04/04/1835⁹ consolidou essa aspiração, ao enunciar:

havera na capital da província do Rio de Janeiro uma escola normal para n'ella se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os professores actualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte e sete, artigo quinto.

Não obstante o ato pioneiro de criação de uma escola formadora de docentes, esta guardava uma intenção implícita: formar o professor para atuar como agente transmissor da ideologia do Estado conservador. Isso pode ser confirmado nos vários artigos do texto da lei, especificamente nos Artigos 4º e 6º:

Art. 4º - Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.

Art. 6º - Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita (Lei nº 10, de 04/04/1835, art. 4º/6º).

Nestes artigos, o peso dos predicados morais sobrepujava o da formação. A palavra morigeração apareceu como fator de impedimento ao acesso de camadas

⁹ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Lei nº 10, de 04 de abril de 1835.

populares à Escola Normal. Segundo Houaiss (1994, p. 570), morigeração se relaciona ao modo de viver; boa educação; bons costumes. Assim, a idoneidade moral do candidato dependia da atestação de um juiz de paz do local de origem do pretendente (mais tarde também do pároco), enquanto saber ler e escrever, o próprio diretor da Escola Normal avaliava.

Nos estudos de Villela (2008, p. 33) foi registrado um aspecto bastante significativo acerca da implantação da Escola Normal de Niterói:

como a formação institucionalizada para a profissão de professor primário não atraísse os jovens de recurso, o governo recorreu ao sistema de bolsas para rapazes pobres, que porventura se interessassem em exercer a profissão.

No final de dois ou três anos, quando o diretor achava que o normalista estava pronto, fazia a indicação para que fosse examinado por uma banca. Só então recebia o diploma “para reger a cadeira de instrução primária”. O longo tempo de formação desse aluno-mestre, a manutenção considerada dispendiosa aos cofres públicos e a pouca procura do curso suscitavam críticas por parte dos governantes, que preferiam uma formação mais aligeirada. Como resultado, a Escola Normal de Niterói foi fechada em 1847, e reaberta em 29 de junho de 1862, quando inaugura sua segunda fase de existência.

A esse respeito, Lourenço Filho, *apud* Accácio (2008), fez a observação de que, apesar de o Brasil ter sido precursor na implantação de instituições públicas para o preparo de mestre, logo seria ultrapassado em quantidade e qualidade pelos Estados Unidos. No fim do século XIX, neste país havia duzentas escolas normais, com introdução de inovações pedagógicas fundamentadas em teorias psicológicas. Os avanços e recuos da implantação das escolas normais no Brasil propiciavam também alguns comentários, conforme o registrado por Neves & Machado, *apud* Villela (2006, p.109), numa solenidade, em 1876, quando Polidoro César Burlamaqui, Presidente da Província do Paraná, declarou: “... as Escolas Normais são como plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia”.

Foi nesse momento, em que a formação docente se tornou alvo de comentários jocosos, e, portanto, desacreditada socialmente, que se criaram as primeiras escolas normais. Caracterizadas pelos preconceitos de uma sociedade hierarquizada e com reduzido conceito de cidadania, as escolas normais na fase inicial não incluíram mulheres e negros. No caso dos negros, havia um impedimento

formal de frequentar tanto as escolas primárias da Província quanto a Escola Normal. A lei proibia o acesso mesmo dos já libertos. Quanto às mulheres, a exclusão funcionava através da redução do conteúdo: bastava apenas aprender a ler, a escrever e as quatro operações. Em contrapartida, precisavam costurar, bordar e aprender a realizar os demais afazeres domésticos. É importante destacar que a primeira Escola Normal do Brasil, na sua primeira fase (1835-1847), não recebeu uma só aluna.

Em relação ao chamado “processo de feminização do magistério”, intensificado a partir do final do século XIX, verificou-se que a entrada da mulher na profissão docente foi marcada por restrições. Para Louro (1997, p. 447):

a educação da mulher seria feita para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

Não obstante a consolidação do poder da classe senhorial, e a consequente hegemonia enquanto dirigente do Estado imperial brasileiro, ficou evidenciado o fato de que a criação da Escola Normal de Niterói, em 1835, deu início à formação profissional do professorado fluminense. Buscando estabelecer nexos entre a aquisição de um *ethos* profissional, que ocorreu nesse período, a afirmativa de António Nóvoa se fez oportuna, porque focalizou o momento do enraizamento da formação docente em terras fluminenses. Segundo Nóvoa (1991, p.125):

As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente.

O ato legal de implantação da primeira escola normal, para Villela (2006, p.104), pressupõe o início da passagem de um processo de substituição do “modelo artesanal de formação do professor primário”, baseado na cultura pragmática, “para o modelo profissional”. A constituição da docência, e de quaisquer grupos profissionais – assim como a constituição das escolas oficiais no século XIX brasileiro – não pode ser considerada, por si só, uma evidência, um dado, uma realidade natural, ou um produto direto da ação massiva do Estado. Por encontrar-

se articulada a contextos diversos, os sistemas educacionais refletiram a ordem ideológica, política e cultural vigentes.

Nos registros de Moacyr Primitivo (1939), referentes ao período de 1869 a 1889, enquanto redator do Parlamento, constatou-se que o debate acerca da escola pública é uma matéria que sempre esteve na pauta das sessões no Parlamento Brasileiro. Ao transcrever e interpretar as diversas questões que emergiram dessas discussões, Moacyr Primitivo (*idem*) destacou: a intervenção do Estado na educação nacional; a obrigatoriedade, laicidade e liberdade de ensino; a precária formação e escassez de professores; a inspeção deficitária; a falta de prédios próprios e adequados para as escolas; a ausência de instrução pública; a falta de verbas destinadas à educação e a ausência de programas e métodos de ensino. São questões que, segundo Moacyr Primitivo, paulatinamente, foram incorporadas como proposta de trabalho de parlamentares, e se transformaram em Reformas de Ensino.

A preocupação, no presente estudo, de desvelar nos documentos oficiais os indícios que levaram à criação de uma escola de formação de professores, no ano de 1895 em Campos, assim como conhecer as tendências pedagógicas que se encontravam presentes nos discursos oficiais, tiveram, por meio do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, a principal fonte de análise desse período. Este Decreto, que abrangeu o ensino primário e secundário no Município da Corte, e o superior em todo o Império, expunha as medidas que o país deveria tomar para o desenvolvimento da instrução pública. As medidas consistiram em tornar livre o ensino, elevar o magistério à altura de um sacerdócio, reorganizar as escolas normais existentes e criar outras nas províncias, estabelecer as conferências pedagógicas, bibliotecas e museus pedagógicos.

Foi, sobretudo, na Escola Normal, que a Reforma Leôncio de Carvalho imprimiu aspectos considerados vanguardistas para a época. Pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, o currículo passou a constar das seguintes disciplinas:

língua nacional, língua francesa, aritmética, álgebra e geometria, metrologia e escrituração mercantil, geografia e cosmografia, história universal, história e geografia do Brasil, elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene, filosofia, princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império, princípios de economia política, noções de economia doméstica (para as alunas), pedagogia e prática do ensino primário em geral, prática do ensino intuitivo ou lição de coisas, princípios de lavoura e horticultura, caligrafia e desenho linear, música vocal, ginástica, prática manual de ofícios (para os alunos), trabalhos de

agulha (para as alunas), instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos).

Além da gama de disciplinas proposta, o mesmo Decreto inovou também no Art. 9º, ao estabelecer a duração do curso não em anos cursados, mas de acordo com as disciplinas/séries, nas quais os alunos se submeteriam a exames. As propostas contidas na Reforma Leôncio de Carvalho encontrariam espaço para ampla discussão, no I Congresso de Instrução Pública de 1883. Neste Congresso, em meio a inúmeros projetos de melhoria da instrução pública, a dissertação apresentada por Ernesto Ferreira França teve destaque especial — apontou para necessidade de se criar um Plano para a Unidade da Instrução. Ao registrar em seu grifo **“um plano de educação uniforme em todas as províncias, que a torne nacional, que dê caráter e particular fisionomia ao povo brasileiro, é objeto de suma necessidade”** (Primitivo, 1939, p. 605. Grifo do autor), Moacyr Primitivo acenou para a corrente de pensamento dominante em promover e difundir a instrução primária, que se instalou após a proclamação da República, o que acirrou o debate em favor da intervenção da União, para formar novos professores e assim, atender à demanda escolar, que já se fazia significativa.

Nesse sentido, tornou-se interessante buscar, no ideário que embasava a República em seus primeiros anos, como estava posicionado o papel da educação no interior do país. O perfil liberal com que se desenhava o Estado reservara à educação um espaço fundamental, não apenas em vista das experiências de desenvolvimento empreendidas no século XIX, que abriram caminho para industrialização e o progresso, mas também pela necessidade de formação do cidadão, tanto para a prática política e exercício da cidadania, como para a preservação da tradição humanista e formação profissional. Por essa via, Paim (1995, p. 122) acreditou que o pensamento liberal colocou em primeiro lugar o sistema democrático, o que exigiu, “simultaneamente, que a grande massa de cidadãos tenha noção plena e integral do papel que compete a cada um desempenhar. [...] Para compreendê-lo, requer-se um mínimo de cultura geral, que o ensino fundamental deve ser capaz de universalizar”.

Independente da posição contrária ou a favor da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se depreender que a crença no poder da educação, enquanto formadora da consciência de nação, de preparação para a democracia e para o progresso material, já havia conquistado seu espaço na sociedade. A República,

nesse contexto, apareceu, segundo Faria Filho e Vidal (2003, p. 137), como um sistema político,

espagando as luzes da instrução para todo povo brasileiro, e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressistas civilizações do século.

No entanto, a falta de recursos para a implantação de um sistema de ensino, e a impossibilidade dos estados, de suportar esse encargo, deixaram aberta a porta para a iniciativa de particulares, religiosos inclusive, apesar da preocupação com a laicidade. Na visão de Horta (1983, p. 205),

[...] foi preciso salientar que a intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa ao nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral; e a intervenção em educação é vista como um direito, e mesmo um dever do Estado. [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e a manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação.

Assim, a legislação educacional não se constituiu apenas em um instrumento no processo de construção da hegemonia de uma classe – e, portanto, de controle social –, mas num meio de lutas e embates, por meio dos quais, por dentro mesmo de suas brechas e contradições, era sempre possível exercer, com relativa autonomia, uma série de negociações, fosse em nível individual, fosse em nível de grupos e classes.

A argumentação de José Veríssimo (1985, p. 43), em 1890, de que, para “reformular e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, [que] é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra”, não encontrou ressonância nas políticas públicas educacionais vigentes. Apesar de o Estado reconhecer a importância de organizar o sistema educacional, enfatizando a rede escolar pública de ensino primário, na prática essas intervenções do Estado tenderam a apresentar um cenário diferente: situaram-se em nível teórico. O próprio José Veríssimo (1985), na introdução que faz à edição do seu livro, *Educação Nacional*, em 1906, demonstrou a sua decepção, diante das

propostas de reformas, especificamente, as de Benjamim Constant. Na parte introdutória desta obra, ele assim se posicionou:

As reformas de Benjamim Constant, e os seus muitos regulamentos, nunca se realizaram. [...] Aliás, não obstante feitas por um antigo professor e diretor de institutos oficiais de ensino, essas reformas, como é aqui frequentíssimo, se não apoiavam em um conhecimento real e exato das condições do nosso ensino público e das suas lacunas, necessidades e possibilidades. [...] Não obstante defeituosas, tinham, entretanto, tais reformas o mérito grande de criar um movimento a favor do ensino público, um estímulo à nação para que se dele ocupasse como uma necessidade urgente, e de mostrar no novo regime altas preocupações da cultura do País. (VERÍSSIMO, 1985, p. 19)

Se a falta de vontade política, a escassez de verbas, a inexistência de metas educacionais impossibilitaram a extensão do princípio da obrigatoriedade do ensino em nível nacional, o federalismo impediu que se procedesse a iniciativas centralizadoras, como o sistema único de ensino ou prescrições que os estados julgassem não poder cumprir. Diante desta realidade, as reformas propostas por Benjamim Constant, assim como as reformas de outros proponentes, pouco poderiam avançar. Não havia espaço político para essa negociação e, segundo Veríssimo (1985, p. 19), a alegação foi de que as novas propostas educacionais seriam definidas no texto da nova Constituição.

A Constituição se concretizou em 1891. Apesar de não avançar no sentido de construir um sistema escolar, cuja responsabilidade foi remetida aos governos estaduais, e nem se promulgar uma legislação específica, para não ferir os interesses federativos, as alterações realizadas na escola primária, como afirmou Nagle (1974, p. 281), provocaram mudanças correspondentes na escola normal, de tal maneira que:

a preocupação com a primeira não pode ser analisada independentemente da preocupação com a segunda; na realidade, ambas constituem duas facetas de um mesmo problema, pois a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam se, além de outras condições, fosse alterado e aperfeiçoado o curso de formação de professores primários, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da escola primária.

Corroborando esses movimentos embrionários, que pendularam entre a visão social de educadores e os embates com o poder público, Revel (1998) vislumbrou nesse cenário algo que foi mais além dos diálogos empreendidos. Para este autor,

trazer à tona os movimentos empreendidos pelos indivíduos, nos diversos contextos sociais por onde transitavam, não indicou uma linha interpretativa de oposição, “mas uma opção por realizar a leitura dos fenômenos relacionais de crescimento do Estado, por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas de indivíduos, de famílias ou de grupos” (REVEL, 1998, p.12). Porém, “essas iniciativas não foram tão fáceis. A República veio acordar-nos da letargia”, disse Teixeira (1967, p. 62). Havia uma pregação que não convencia a elite, supostamente lúcida, que

continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido, havia de substituir e de permitir “a ordem e o progresso”, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Teixeira (1967, p. 60) descreveu ainda que “no início do período republicano, ninguém dera crédito aos educadores (nem sequer eles próprios)”, na sua pregação de educação para todos. Os próprios educadores tiveram sempre o cuidado de dizer “que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro”.

Essa descrença quanto às reivindicações educacionais, mesmo com o advento da República, não interrompeu o processo de profissionalização do professor. A profissão docente, historicamente iniciada com as primeiras letras desenhadas nas areias da praia por José de Anchieta e, mais tarde, impressas nos registros e nos rastros inscritos pelos mestres-escolas oitocentistas, certamente imprimiram outro perfil à docência no Brasil, construída no modelo artesanal. Mas foram esses homens e mulheres, os mestres das escolas urbanas e suburbanas, que a partir de uma aprendizagem prática, de suas experiências individuais e sociais, construíram, criaram e recriaram práticas e representações para a escola brasileira. Os mestres-escolas, ao exercerem o ofício de ensinar, abriram caminho para que, lentamente, se desse início à profissionalização docente, por meio de uma política oficial de formação escolar e pedagógica de professores, que começaria a se afirmar com a implantação da Escola Normal.

2.2 A ESCOLA NORMAL DE CAMPOS: DO SOLAR E DA SENZALA À ASPIRAÇÃO DE UMA PLANÍCIE REPUBLICANA

Recorri a Alberto Lamego Filho para abrir a apresentação deste tópico, transcrevendo uma das suas reflexões sobre o cenário político e social da cidade de Campos, em meados do século XIX. A planície do solar e da senzala, para Lamego Filho (1996, p. 11-15),

é a planície das idéias fecundas e da política rastejante, dos impulsos realizadores e da execranda exploração das massas, das fortunas enormemente concentradas e da crescente indigência coletiva, da fartura e da miséria [...] Para a defesa de qualquer povo sofredor não há empecilhos que me façam silenciar. E, neste caso, este povo é meu.

Foi com o olhar de geógrafo que Lamego Filho buscou decifrar a paisagem, campo específico de seu estudo, considerando as relações complexas que foram estabelecidas entre a natureza e o elemento humano. Nesse sentido, Lamego Filho procurou caracterizar em sua obra *A Planície do Solar e da Senzala* (1996), a formação social fluminense, identificando a influência do meio sobre a índole dos seus habitantes. Assim, ele construiu os tipos sociais investidos no pacato agricultor, no criador de gado, no devastador das florestas, no fundador de currais e no construtor de engenhos nas baixadas, que foram ganhando vida nos seus escritos, compondo uma diversidade de tipos, em estreita vinculação com sua organização social.

Dessa forma, Lamego Filho (1996, p. 12) conseguiu explicar um caso particular no território fluminense – a segregação racial do campista. Identificou “a abolição que desbaratou a mão de obra”, produtora de riqueza de uma minoria, e apontou “a República trazendo a politicagem”. Lamego Filho se mostrou um crítico contundente dessa sociedade da qual foi filho ilustre. A dimensão política de sua obra retratada pelo solar e pela senzala revelou um aspecto cruel que se instalou em Campos, após a abolição. Nas palavras de Lamego Filho (1996, p. 13) a paisagem campista se mostrou “estéril após a abolição, e na própria condição do fluminense da baixada campista que, esgotado, já não pode reagir”.

Nessa paisagem marcada pela polaridade social, se concretizou em Campos o marco inicial da instrução pública. A criação do Lycéo Provincial, segundo Almeida e Silva (1980, p. 7) foi um acontecimento *sui generis*. Disse ele: “a região era um

grande canavial e uma grande senzala e a revolução industrial já se achava instalada em nossos campos”. A criação do Lycéo Provincial se deu por meio da Lei nº 304 de 14 de março de 1844, e ela enunciou:

Art. 1º - Haverá na cidade de Campos um Lycéo Provincial

Art. 4º- todas as aulas do Lycéo serão franqueadas gratuitamente aos alumnos externos que as quizerem freqüentar.

Art. 5º- O Lycéo será estabelecido no edifício denominado – Seminário da Lapa – ficando o presidente da província autorizado a celebrar os contractos para isso necessários.

Esse fato, certamente, fez germinar na cidade as primeiras sementes da educação da escola popular, ao garantir a gratuidade nos estudos àqueles que não podiam se deslocar para a Corte do Rio de Janeiro, mas teve breve período de vida. Em 1850, o Lycéo Provincial encerrou suas atividades, por não conseguir se impor numa sociedade em que as demandas sociais não consideravam a escola como instrumento social de emancipação.

Caio Prado Jr., em sua obra *Formação do Brasil Contemporâneo* (1961, p. 114) apontou três traços característicos das regiões produtoras de açúcar: cultivo em latifúndios, essencialmente monocultura e uso da força de trabalho compulsório para o seu desenvolvimento. Estes três elementos se conjugaram num sistema típico – a grande exploração rural, isto é, a reunião, numa mesma unidade produtora, de grande número de indivíduos, constituindo a célula fundamental da economia agrária brasileira. Para Caio Prado Jr. (1961, p.124), “a agricultura é o nervo econômico da civilização”. Foi com ela que teve início o grande ciclo do açúcar em terras goitacá. A cana-de-açúcar, ao se consolidar como base econômica, alavancada pela mão-de-obra escrava, redesenhou a paisagem sócio-geográfica da região: deslocou uma atividade basicamente nômade – a criação de gado – para o sedentarismo do açúcar. Nesse momento surgiu um novo ator social – o grande proprietário – que, colocado no centro da vida social, se aristocratizou. Com isto, afirmou Caio Prado Jr. (1961, p. 287), “ele reúne os elementos que constituem a base e origem de todas as aristocracias: riqueza, poder e autoridade”.

A prosperidade material, trazida pelos engenhos, usinas de açúcar e destilarias, fez de Campos a principal cidade da região do norte fluminense. Isto mereceu observações de viajantes ilustres, como Auguste de Saint-Hilaire, que no século XIX mapeou dados significativos da economia campista. Registrou Saint-Hilaire (1941, p. 398):

Até 1769 havia em Campos mais de 56 usinas de açúcar, em 1778, esse número subiu a 168; de 1779 a 1801 aumentou para 200; 15 anos mais tarde ele cresceu para 360 e enfim em 1820 havia no distrito 400 engenhos e cerca de 12 destilarias.

Ao fazer alusão a este período, Peixoto de Faria (1992, p. 16) referendou-o como “apogeu da cultura campista”, em decorrência da efervescência intelectual que se refletiu em alguns setores da vida da cidade. Um marco importante nesta periodicidade foi a instalação do comércio livreiro, no ano de 1844. Nessa época, *Ao Livro Verde* não só se tornou a primeira livraria do Brasil, como também espaço onde discussões foram encetadas em prol da abolição.

A realidade social, cultural, política e econômica da época, que tinha a elite agrária como núcleo central, movimentava centenas de contos de réis. Por causa disso, essa realidade atraiu investidores e imigrantes, que chegavam à cidade oriundos, principalmente, da França, Portugal e Líbano. Em sua maioria, eles se estabeleciam como comerciantes. A historiadora campista Marluce Guimarães (1985, p. 1-11), em sua pesquisa *A Influência Francesa em Terras Campistas*, afirmou que, de modo geral, essa sociedade se espelhou nas matrizes européias, para traçar o seu *modus vivendi*. Para a historiadora, os primeiros franceses que aqui aportam vieram como especialistas na produção de açúcar, e acabaram por inculcar hábitos e atitudes da sua cultura, incluindo o idioma francês, que era habitualmente falado no cotidiano das famílias campistas. Esta influência, segundo Marluce Guimarães (*ibidem*), promoveu “a ampliação do comércio local com a chegada de joalherias, chapelarias, e as coleções da *haute couture* francesa, que eram lançadas em Campos, simultaneamente com as lojas da Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro.”

Lamego Filho (1996, p. 30), ao descrever os solares, moradias da elite agrícola, assim o fez:

solares fidalgos, de festas e torneios pomposos: velários carmesins, damascos amarelo-jalde, lamas azul e prata, estofos lavrados, *tissus* preciosíssimos, sedas multicores... Veludos, plumas, cabeleiras empoadas, metais polidos, pedrarias.

Porém, essa demonstração de luxo e poder não conferiu à cidade de Campos a solução de sua mazela social mais profunda e desumana – a escravidão. Com ela emergiram, com muita ênfase, as sequelas de uma organização social marcada pelas desigualdades. Em contrapartida, as vozes abolicionistas tornaram-se cada

vez mais fortalecidas, e os ideais democráticos encontraram ressonâncias nos diversos espaços sociais que culminaram com a abolição, em 1888.

Nesse ambiente de privilégios para uma pequena parcela da população campista, dependente de braços negros para produzir sua fortuna, é que a educação, como direito de todos e dever do Estado, ainda era um ideal distante de ser concretizado. Os princípios universais dos direitos humanos, estabelecidos pela Convenção Francesa de 1789, nos quais as escolas francesas tinham se estruturado, ecoavam timidamente na cidade de Campos, pois os debates acerca desses princípios eram restritos a alguns segmentos da sociedade campista.

Apesar do reconhecimento junto à Corte Imperial, como núcleo político e econômico, Campos não possuía, nas últimas décadas do século XIX, uma estrutura educacional condizente com sua projeção de cidade cosmopolita. A implantação de um colégio secundário oficial e gratuito somente se concretizou em 1880, pelo Decreto de nº 2.503, sancionado pelo Bacharel em Direito João Marcellino de Souza Gonçalves, Presidente da Província do Rio de Janeiro. Este Decreto criou o Liceu de Humanidades de Campos em 22 de novembro de 1880, mas o colégio iniciaria suas atividades no ano de 1884.

Segundo Almeida e Silva (1980, p. 5), após o ato legal de criação do Liceu, um grande obstáculo surgiu entravando o seu funcionamento: a má vontade dos governantes da Província, consequência do contexto político vigente, uma vez que:

Os escravocratas mandam no Governo e são contra o ensino, contra tudo que possa representar progresso. O Brasil é um dos poucos países do mundo a contar com o trabalho escravo e é, em 1880, colônia econômica da Inglaterra, que joga aqui desde o penico à casemira inglesa, apesar do nosso calor de 40 graus.

Outro aspecto que os pesquisadores Almeida e Silva (*ibidem*) destacaram foi relativo aos salários dos professores. Tomaram como referência a matéria escrita no Almanaque de Campos, de 1881, da qual os autores extraem este parágrafo:

A mesquinhês dos honorários pagos aos professores em geral, a falta de estímulo e recompensa aos bons, causam um desânimo que mais se acentua e se torna a cada dia em indiferença pelo magistério, em falta de esforços e estudos dos mestres-escolas e no fim de contas, em um marasmo difícil de definir-se.

Apesar desses entraves, a instalação do Liceu de Humanidades se deu no solar do Barão da Lagoa Dourada. A história deste solar e de seus moradores trazia

encarnada uma trajetória que mesclava riqueza, declínio econômico e tragédia familiar. Pela falência do proprietário, Sr. José Martins Pinheiro, o Barão da Lagoa Dourada, e seu posterior suicídio, o solar, residência da família até 1847, foi levado a leilão público para pagamento das dívidas. Adquirido em 4 de dezembro de 1883, por meio de um rateio popular, foi doado à Câmara Municipal, em nome da população campista, para a instalação do Liceu de Humanidades de Campos.

A chegada da República em 1889 coincidiu com o excelente período econômico que a cidade vinha passando. Segundo Pereira Pinto (1987, p. 63), “decorrente da modernização e da produção do parque açucareiro, surgiram as estradas de ferro, através de concessão a uma firma inglesa e aperfeiçoaram-se os transportes urbanos”. Em 24 de junho de 1883, relatou Carneiro (1985, p. 149), “com a presença do então imperador D. Pedro II, Campos passa a ser a primeira cidade a ter luz elétrica na América do Sul”.

Os reflexos econômicos estimularam as atividades culturais, com a criação de jornais, publicações literárias, teatros, e consolidou a cidade de Campos na “posição de liderança política no Estado, surgindo na dobra do século como a 4ª cidade brasileira, em população” (PEREIRA PINTO, 1987, p. 63). Dados do primeiro Recenseamento Nacional, no ano de 1872, apresentaram a população campista, assim distribuída:

Quadro 1: Recenseamento Nacional – Ano 1872

Ano	Pop. Urb.	Pop. Rural	Pop. Total	Livres	Escravos
1872	19.520	69.305	88.825	56.232	35.593

FONTE: Almanak /1884 – Arquivo João Alvarenga

Estes dados, ao serem associados à pesquisa de Nunes (2003, p. 4) sobre a experiência eleitoral em Campos dos Goytacazes, no período de 1870 a 1889, retrataram o município de Campos, no primeiro ano da instalação da República, na seguinte condição: liderança política e econômica e “cabeça de distrito”. Isto fez com que a cidade representasse um dos maiores colégios eleitorais da Província do Rio de Janeiro. A pesquisa apontou ainda que em 1866 Campos chegou a ter 100 eleitores, seguido de Niterói, com 88 eleitores. Sobre a adoção do voto censitário, Linhares (1979, p. 141) comentou:

a partir de 1846, exigia-se um patamar mínimo de renda anual de 200 mil réis para que um cidadão pudesse qualificar-se como votante e, pela legislação, ficavam excluídos do processo eleitoral, as mulheres, os escravos, os menores de vinte e cinco anos (com algumas exceções) e algumas patentes militares.

Confrontando os dados referentes à experiência eleitoral e aos números do primeiro recenseamento em 1872, constatou-se uma grande concentração populacional na área rural, quase três vezes maior do que a urbana, e a população escrava representando cerca de 40% da população total. Diante desses dados, e vinculando-os aos critérios do processo eleitoral, extremamente seletivo, pode-se inferir que o peso do eleitorado campista era da elite agrária e se concentrava na área rural.

Esse quadro começou a reverter logo após a abolição, em 1888: o espaço urbano foi sendo modificado com o fluxo migratório da população recém-liberta que saiu do campo para a cidade. As questões sociais emergiram nesse cenário. A falta de infraestrutura para receber essa população, a necessidade de ampliar as escolas para as classes populares, assim como criar escolas para formar os professores para atender a essa demanda fizeram parte de um elenco de reivindicações, após 1889.

A implantação do regime republicano levou o Estado “a assumir seu papel na direção dos processos de ensino em todos os níveis, mediante ação racional, planejada e científica, com a disseminação dos grupos escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 37) e uma investida mais firme, “no final do século XIX e início do XX, nos processos de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 72).

Como resposta a este conjunto de ações, e diante das reivindicações por parte de alguns segmentos da sociedade local, a Escola Normal de Campos foi criada em 1894, anexa ao Lyceu de Humanidades, pela Lei nº 164 de 26 de novembro de 1894¹⁰, quando era presidente da Província do Estado do Rio de Janeiro José Tomás Porciúncula. A escola se instalou em janeiro de 1895, por decreto da Instrução Pública, chefiado por Antonio Aidano Gonçalves de Almeida.

Nos Livros de Matrículas da Escola Normal de Campos, que integram o arquivo do ISEPAM, constam, no ano 1895, 47 alunos matriculados: 43 mulheres e 4

¹⁰ Estado do Rio de Janeiro. Arquivo Público. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Lei nº 164, de 26 de novembro de 1894.

homens. A cada nome escrito por extenso há uma ou mais observações sobre a vida escolar do aluno: desde simples afirmações, como do não comparecimento para prestar exames, aprovações, reprovações, dependência, ao abandono de curso e outras especificações. No conjunto de cinco anos, 1895-1899, que engloba o primeiro livro de registros, perpassa-se por muitas anotações. Dentre elas, a destacar: exigência das disciplinas de *Calligraphia*, *Francêz*, *Arithmética*, *Costura* (para mulheres), *Desenho Geométrico* e *Instrução Moral*. Não há um registro uniforme e sistematizado das disciplinas. As que foram aqui arroladas são as que constam, sem ordenação, na frente de alguns nomes. Também o processo avaliativo tem seus conceitos determinados pelas terminologias: Distinção, Simplesmente, Plenamente, Inabilitado e Reprovado. (Livro de Matrículas – n.º 1.515, de 1895)

Nas observações registradas, no Livro de Matrícula, correspondentes ao período 1895-1899, em caligrafia bem desenhada, foi possível constatar que nos primeiros quatro anos de funcionamento, embora as mulheres se apresentem em maioria, não existiu comprometimento com a frequência, nem com o comparecimento às avaliações. O que supostamente fez com que muitas das alunas abandonassem a Escola Normal, sem justificativa. Outro ponto que chamou a atenção foi a não continuidade dos nomes no segundo ano, deduzindo que os motivos que levaram essas mulheres a procurar a Escola Normal para obter uma profissionalização não foram determinantes para que elas, em sua maioria, chegassem à etapa conclusiva. Situação quase idêntica apareceu nos registros dos quatro homens matriculados. Todos têm características em comum: notas abaixo da média, irregularidade da frequência e desistência antes de completar o período letivo. Encontravam-se isentos da disciplina de *Costura*.

A utilização do espaço escolar, nesse período, também mereceu destaque. De acordo com Boynard e Martinez (2004, p.9),

às mulheres era reservada a entrada pelo lado esquerdo do prédio da escola. Aos homens, pelo direito. Aos secundaristas do Liceu, o prédio principal, o sobrado. Às normalistas, o prédio que ficava atrás da “casa-grande”, a antiga senzala.

Assim, sob o signo da discriminação quanto à ocupação do espaço físico, do próprio papel da mulher na sociedade de então, e da falta de credibilidade do curso de formação docente, Maria Clotilde Arrault tornou-se a primeira aluna a ser matriculada na Escola Normal de Campos.

189		Matricula	
Numeros	NOMES		
	1 Maria Clotilde Arrault		

Fig. 3: Registro de Matrícula da Primeira Auna da Escola Normal de Campos
– Maria Clotilde Arrault
FONTE: Arquivo do ISEPAM

Há variadas maneiras de se pensar a mulher campista na Primeira República, e o delineamento dessa rota emergiu essencialmente do contexto político e sócio-econômico e pelas Políticas Públicas da Educação Nacional. A Escola Normal, certamente, se constituiu num importante espaço no momento histórico Republicano, o que levou Accácio (2005, p. 94) a afirmar:

A criação das escolas normais mistas foi abrindo caminho à profissionalização da professora, pois admitia-se que a tarefa de educar crianças era inerente à natureza feminina e que sua suposta inferioridade intelectual não representava obstáculo para exercitar a instrução em níveis elementares. A abertura das portas do magistério elementar ao sexo feminino beneficiou-se também de razões de ordem econômica já que a instrução primária, com remuneração inferior a dos outros níveis, foi sendo aos poucos abandonada pelo homem.

Ficou evidente que, diante do estereótipo criado pela própria sociedade acerca do papel da mulher brasileira (boa mãe e esposa abnegada), a profissionalização feminina não aconteceria de uma hora para outra. Para Jane Almeida (1998, p. 71),

o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar! Quando o caso não era o da sobrevivência, procuravam na profissão uma realização social que a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava.

Além disso, com o advento da República, a reorganização do Estado e o processo acelerado de urbanização foram decisivos na busca de soluções para as novas necessidades apresentadas pela população. Dentre elas, Ghiraldelli (2000, p. 16) nomeou a escolarização, passando a ser meta de muitas famílias brasileiras, que procuravam inserir sua prole nesse novo tempo social. Tais metas encontravam-se inseridas num movimento mais abrangente, que Nagle (1974, p. 108-13) intitulou de *entusiasmo pela educação*. Revelava uma tendência que enquadrava os assuntos educacionais em movimentos político-sociais e em organizações partidárias. Traduziu-se pela preocupação de caráter quantitativo, ao propor a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização, decorrente da expansão econômica. A adoção do trabalho assalariado, aliada a outras questões de modernização do País, fez com que a escolarização aparecesse como fator promotor da ascensão social.

Não obstante essa nova percepção quanto ao papel social da educação, a Escola Normal de Campos foi extinta pelo decreto de 25 de janeiro de 1900. Em março de 1901, após funcionar um ano como Escola Normal Livre e atendendo a um apelo da Câmara Municipal de Campos, o Governo Estadual regularizou oficialmente a Escola Normal, voltando a mesma a funcionar anexa ao Liceu de Humanidades (Almeida e Silva, 1980, p. 31- 32).

Nas observações registradas do segundo *Livro de Matrículas da Escola Normal de Campos* pude constatar que a partir de 1901 há uma nova dinâmica na estrutura organizacional do curso: a frequência torna-se mais regular, diminui o índice de evasão e aumenta o número de homens que procuram a profissão docente. Encontrei, na turma do 1º ano de 1906, o nome de Aldo Muylaert entre os matriculados. Décadas depois, seu nome seria vinculado ao Instituto de Educação, que passaria a se chamar, em 1965, Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert.

f. 102

Resumo das notas do 1.º anno da Escola Normal de Campos. Anno 1906

N.	Nomes	Português	Francês	Latim	Geographia	Geographia	Historia	Trabalho de mãos	TOTAL	Observações
1	Helena Haak Tava	P-8	D-10	D-10	J-10	D-10	P-0	D-10	48	
2	Rosalia Haak Tava	P-8	P-8	P-8	D-9	P-8	D-10	D-9	60	
3	Boa Sotomayor Rodriguez Parilla	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	70	
4	Boa Sotomayor Rodriguez Parilla	D-10	P-7	D-10	P-8	D-9	D-10	D-10	66	
5	Helena Haak Tava	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	70	
6	Helena Haak Tava	P-7	P-5	P-6	P-6	D-10	D-9	D-9	52	
7	Joanna Silva de Almeida	D-9	P-7	P-6	P-8	D-10	D-9	D-10	59	
8	Helena Haak Tava	D-10	D-10	S-4	P-7	P-8	P-8	D-9	52	
9	Helena Haak Tava	P-7	P-8	P-5	D-10	P-7	P-7	D-10	54	
10	Helena Haak Tava	P-6	P-8	S-4	P-5	P-7	P-7	D-9	46	
11	Helena Haak Tava	P-7	P-7	P-5	P-8	P-7	P-7	D-9	50	
12	Helena Haak Tava	D-10	P-5	P-8	P-8	P-6	P-5	P-7	49	
13	Helena Haak Tava	S-4	S-3	S-4	P-7	P-6	P-6	S-4	34	
14	Helena Haak Tava	D-10	P-8	P-8	P-8	S-4	P-6	D-10	54	
15	Helena Haak Tava	P-8	S-4	P-5	P-8	S-3	P-5	P-8	41	
16	Helena Haak Tava	P-8	P-7	D-10	D-9	D-10	D-10	—	54	
17	Helena Haak Tava	S-4	P-8	P-5	P-6	P-6	P-7	P-5	41	
18	Helena Haak Tava	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	D-10	70	
19	Helena Haak Tava	P-7	P-8	P-7	D-9	P-6	P-7	D-10	54	

Fig. 4: Página do Livro de Matrículas, onde se encontra o nome de Aldo Muylaert - 1906
FONTE: Arquivo ISEPAM

Gradativamente, a Escola Normal de Campos foi-se construindo num referencial de formação de professores na cidade. Em 1916, diante da necessidade de se articular o conteúdo teórico das disciplinas com as atividades práticas, criou-se a Escola Modelo, anexa à Escola Normal de Campos. Almeida e Silva (1980, p. 32), ao comentar sobre a importância da escola de aplicação, definiu-a como um espaço “onde as normalistas treinam para a futura profissão”. Para Boynard (2006, p.60), a Escola Modelo

constituiu-se, talvez, no aspecto mais significativo de sua história, pois deu nova feição ao curso oficial de formação de professores da região norte fluminense, e ofereceu maiores possibilidades de desenvolvimento às disciplinas teóricas “Pedagogia e Metodologia Didática”.

Mesmo diante da constatação da sua importância, a Escola Modelo foi extinta mediante a publicação no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, de 6 de novembro de 1931. De certa forma, a preocupação com os avanços pedagógicos para possibilitar melhor qualificação do futuro professor já se encontrava conectada com o cenário nacional. A década de 1920 caracterizou-se por mudanças sociais significativas: o processo crescente de urbanização-industrialização, o crescimento do eleitorado urbano, a crise do café, a melhoria dos meios de comunicação entre a

zona urbana e rural foram alguns dos fatores, apontados por Cunha (1989, p. 23), que “contribuíram para a corrosão da velha ordem patriarcal rural e para aumentar a descrença em relação à ordem social existente”. A escolarização apareceu como a formadora do espírito nacional, isto é, “do caráter e do civismo do cidadão brasileiro bem como é a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva” disse Nagle (1974, p. 110). E complementou (*idem*, p. 109):

Uma das mais significativas formas do padrão de pensamento educacional, na década dos vinte, foi a de considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável.

Dessa forma, sob o ponto de vista intitulado por Nagle (1974) de *entusiasmo pela educação*, importou realçar o interesse pela difusão da escola primária, inicialmente concebida em suas dimensões alfabetizantes. Na década de 1920, a existência de uma grande massa de analfabetos provocou ampla discussão acerca da formação técnico-pedagógica na escola normal. A necessidade de criar um modelo pedagógico que atendesse a essa população começou a ser pensado como instrumento que inclui, basicamente, novos modos de formulação do programa escolar e nova instrumentação para tornar mais eficaz o trabalho docente.

A Reforma de Ensino de 1928, presidida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal foi, segundo Accácio (1995, p. 81), “um dos poucos momentos de interesse, na esfera governamental, pela melhoria da qualidade da formação de professores no âmbito da esfera pública”. Significou, para esta autora,

um momento em que se acreditou ver, na adequada formação do professor, um ponto fundamental para a efetivação de mudança na realidade educacional, além de estabelecer as bases para a criação do Instituto de Educação e para a profissionalização do professor primário. (ACCÁCIO, 1995, p.81)

Esse ponto de vista de Accácio esteve articulado à proposta de se introduzir na escola secundária um modelo pedagógico mais adequado às exigências de uma sociedade que procurava “desenvolver as operações intelectuais, a análise, a crítica, o raciocínio, a generalização...”, dentre outras faculdades, conforme sugerido nos *Anais da III Conferência Nacional de Educação* (1926, p. 396).

O aparecimento dessas novas idéias provocou outros padrões de pensamento e de realização que passaram a caracterizar os esforços para reorganização da instrução pública. Nagle (1974, p. 119) definiu esse momento, surgido nos anos 20, de *otimismo pedagógico*, que se caracterizou pela ênfase nos aspectos qualitativos da educação nacional, pregando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas. Nagle (*idem*, p. 218) afirmou ainda que “há uma preocupação em reformular o curso de formação de professores, considerado a pedra angular para o perfeito êxito da nova escola primária”.

Assim, a Escola Normal na década de 1920 experimentou transformações profundas, principalmente no ingresso em seu curso, que passou a ser feito sob condições que indicavam maiores exigências de formação, e a inclusão no currículo de disciplinas como Anatomia e Fisiologia Humanas, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e Psicologia. Essas mudanças não se encontram isoladas. Elas faziam parte de um contexto social mais amplo. Nesse sentido a observação de Faoro (1977, p. 665) tornou-se pertinente: “era preciso libertar o homem do interior do coronel, os Estados das oligarquias, em movimento anti-tradicional”, o que significou que a Velha República já era incompatível com os anseios da nova geração de políticos, intelectuais, educadores e de diversos outros segmentos da sociedade. Nas palavras de Faoro (1977, p. 678), “alimentado por lenta desintegração, as defesas ideológicas do regime republicano perderam a consistência”, e isto propiciou a ascensão de Vargas ao poder em outubro de 1930, inaugurando um novo modelo de organização político-social, econômica e educacional.

2.3 O IDEÁRIO EDUCACIONAL DOS ANOS 30 E 40 E OS LICEÍSTAS/NORMALISTAS: O QUE SE FEZ COM O SOLAR E A SENZALA?

A década de 30 chegou, com mais um movimento armado e com um presidente que, na sua campanha eleitoral, não apenas utilizara uma linguagem diferente, mas colocara também problemas fundamentais do Brasil, na sua plataforma. [...] Mas nem tudo mudava, necessariamente. E, entre as coisas que permaneciam, estava aqui em Campos essa espécie de fidelidade que o Liceu sempre teve a si mesmo, às suas melhores tradições. (LIMA, 1980, p. 102)

Nas palavras do jornalista Oswaldo Lima, liceísta¹¹ do final da década de 1920, há um forte posicionamento de sua parte entre o significado de mudança e o de preservação. Segundo a sua interpretação, ao passo que mudou o cenário político nacional, preservou-se a tradição de um colégio — o Liceu, na cidade de Campos. Em *Poesia e Prosa para uma Homenagem*, publicado em 1980, uma série de depoimentos de professores, diretores e alunos, que passaram pelo Liceu a partir da década de 30, sem exceção, se consideravam liceístas. Há uma simbologia, uma marca registrada na fala de todos eles, expressões utilizadas, com frequência, no decorrer dos depoimentos: “sou liceísta”, “espírito liceísta” e “educação liceana”; cunhadas, provavelmente, durante o itinerário escolar, estas expressões acabaram por se incorporar nas memórias e nas histórias pessoais e profissionais, como também na historiografia da cidade de Campos.

Nesse sentido, não seriam esses alunos frutos de uma geração, cuja tendência seria reproduzir os valores do sistema? Levando em conta teóricos como Bourdieu (1989), que trabalhou, respectivamente, o poder simbólico contido nas práticas escolares e a escola como um aparelho ideológico reprodutor dos valores do sistema dominante, a resposta tende a ser afirmativa. No entanto, na antologia *Poesia e Prosa para uma Homenagem* pode-se constatar que nas representações inscritas nos depoimentos dos ex-alunos, o Liceu não se enquadrou nessa perspectiva mecanicista. Ao contrário, tornou-se um referencial na vida das pessoas e da comunidade campista, ratificado nas palavras de Décio Ferreira Cretton (1980, p. 70): “acreditamos que as grandes instituições humanas possuem também a sua alma. Assim é o Liceu de todos os tempos”. São palavras que traduzem o sentimento de pertencimento, do qual nos fala Simone Weil (1996), que nos liga às coisas e aos lugares, à natureza e à cidade.

O que se pressupõe é que o Liceu, diante das sucessivas crises que afetaram o ensino público brasileiro nas primeiras décadas da República, necessitou fortalecer suas tradições e rituais para não perder o “lugar de memória” na sociedade campista. Assim, insistiu, acertadamente, na preservação da sua memória cultural e educacional por meio do repasse do “espírito liceísta” às sucessivas gerações.

¹¹ Liceísta – terminologia referente aos alunos do Liceu de Humanidades de Campos. Define um sentimento de pertencimento, de raízes, conforme preceitua Simone Weil (1996).

Ao associar a memória com as forças sociais que lutam pelo poder, Le Goff (1994, p. 545) admitiu que não existe nem um documento, nem uma memória inócuos, primários e inocentes. Isso o levou à seguinte consideração:

O documento [e, poderíamos acrescentar, a memória] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.

Nos desdobramentos desse contexto, tornou-se possível visualizar a expansão das políticas públicas, entre os anos de 1930 e 1937, quando o debate político incorporava diferentes projetos educacionais. Na esteira das reivindicações foi criado, em 1930, o Ministério de Educação e Saúde (MESP), ponto de partida, segundo Valnir Chagas (1967, p. 48), “para mudanças substanciais na educação”. Ainda em 1930, o Estado, seguindo as diretrizes da Reforma Francisco Campos, organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, deixando para segundo plano o ensino primário e a formação de professores. Libâneo (2003, p. 135), ao interpretar essa atitude, comentou:

à primeira vista parecia visar à descentralização – como definia a Constituição de 1891, ao instituir a União como responsável da educação elementar e profissional. Na realidade, revelava o despreço pela educação elementar.

Francisco Campos, ao tomar posse como Ministro da Educação e Saúde, em 1931, impôs a todo o país as diretrizes traçadas pelo MESP. O caráter centralizador do Decreto de nº 2.571 de 22 de abril de 1931, que reformulou o ensino secundário básico, interferiu, decisivamente, na organização e estrutura da Escola Normal de Campos.

Por este Decreto foram instituídos os critérios de obrigatoriedade de cinco anos para o ensino secundário básico, e o exame de admissão. Com a expansão das inscrições, as transformações no espaço físico escolar do Liceu de Humanidades de Campos se fizeram necessárias, e não houve, assim, mais separação, no ato das matrículas, entre alunos secundaristas e normalistas nem discriminação na ocupação dos espaços: tanto a senzala ocupada, inicialmente, pelos normalistas quanto o prédio principal do solar passaram a ser compartilhados pelos agora *liceístas*.

No ano de 1932, os liberais não somente preconizavam o desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas, como desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público. Eles “propunham a escola única fundamentada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação” (LIBÂNEO, 2003, p. 134). O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* traduziu essa aspiração. Fernando de Azevedo (1958, p. 69) esclareceu que essas novas diretrizes necessárias à renovação da vida brasileira

inspiraram-se, como se conclui de todas as suas disposições fundamentais, no propósito de dar à escola uma consciência profunda de sua tarefa social e nacional: a de aparelhar dos meios necessários à realização dessa tarefa poderosamente educadora, tanto pela intensidade como pela extensão de sua influência.

Sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, enfatizou Ianni (1961, p.191): “é um notável esforço de reflexão sobre o dilema educacional brasileiro”. O Manifesto significou uma tomada de consciência de certos setores da sociedade urbano-industrial a respeito de seus próprios interesses e os modos de atendê-los no campo educacional, o que não impediu evidentemente que outros grupos, ou camadas, viessem a beneficiar-se das realizações que preconizou. Ianni (*ibidem*) afirmou ainda: “Há ocasiões em que os interesses de grupos sociais diversos podem coincidir. Esta foi uma delas”.

A proposta dos liberais, inscrita no *Manifesto dos Pioneiros*, foi contemplada em sua maior parte na Constituição Federal de 1934, o que permitiu fazer avançar o debate e a mobilização da sociedade civil em torno da questão da educação. Freitag (1984, p. 50-1) elencou seus principais artigos, destacando: a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordene e supervisione as atividades de ensino em todos os níveis (Art. 150); fixação de quotas para a Federação, Estados e Municípios (Art. 156); estabelecimento de competências dos respectivos níveis de ensino (Art. 150) e implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Na conceituação do escolanovista¹² Lourenço Filho (1940, p.105),

¹² O escolanovismo, na concepção de Ghiraldelli Jr. (2000, p. 25) é um termo referente ao movimento de mudanças na educação tradicional. Deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional.

admitida a identidade da Nação e do Estado, a educação será função natural que os prolongue no tempo, incorporando cada nova geração à sociedade de que é sustentáculo, e influenciando ainda sobre as gerações de adultos, para a perfeita compreensão dos fins e dos destinos da comunidade que representem.

Nitidamente, esta afirmativa teve sua origem no referencial de educação proposto por Durkheim, pelo qual as gerações adultas transmitem às novas gerações as maneiras de ser, pensar e agir. “O Estado Nacional está feito; façamos agora os cidadãos do novo Estado” – conclamou Lourenço Filho (1940, p. 111).

O novo ideário da Escola Nova representou um nível mais complexo de elaboração, do ponto de vista das idéias educacionais. Para Romanelli (1987) o resultado foi um sistema de ensino que se expandiu, mas controlado pelas elites. Na verdade, o Estado agia sob as pressões do momento e de maneira improvisada; bem longe de delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar. A política educacional do Estado Novo não se limitava à simples legislação e sua implantação; ao contrário, essa política visava transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas.

Outrora excluídas do sistema educacional, a Nova Escola agora se lhes “abria, generosamente, uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes para as classes menos favorecidas” afirmou Freitag (1984, p. 52), acrescentando: “Essa medida tem a sua verdadeira razão, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica. Trata-se de uma medida política que é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas”.

Não obstante o caráter economicista dispensado à educação, o ideário renovador preconizado pelos *pioneiros*, em prol de uma escola voltada para o indivíduo como sujeito ativo de interação social, já começava a se fazer presente na vida educacional brasileira. Fernando de Azevedo (1976, p. 54) assim destacou a questão do indivíduo no processo pedagógico:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades dos próprios indivíduos.

Caminhando em direção ao pensamento de Fernando de Azevedo, Accácio (2008) se reportou ao programa de Filosofia da Educação, que, dentre outros componentes curriculares implantados na Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1934, ratificou a finalidade da educação, em função de uma concepção de vida. Para Accácio (2008, p. 226):

O programa de Filosofia da Educação, proposto por Anísio Teixeira quando o ministra, apresenta a função da escola, as qualidades do professor, os meios e os fins da educação em integração teórica e prática, provocando atitude crítica, desenvolvendo a noção de responsabilidade pessoal, estimulando um constante aperfeiçoamento profissional, cívico e moral referidos ao problema da liberdade e autoridade em educação, à educação e democracia.

O pensamento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros escolanovistas, registrado no parágrafo final *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, ressaltava o papel social da

educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Mas, esse ideário preconizado pelos *pioneiros* ainda era uma utopia, diante da realidade da política educacional intervencionista, imposta pelo Estado Novo. É nesse período que o curso de formação de professores do Liceu de Humanidades de Campos passou por uma transformação de ordem estrutural. Entre 1937-1948, tem seu nome alterado para “Escola de Professores do Instituto de Educação de Campos”. A este respeito, Accácio (2008) comentou que a nomenclatura de “Escola de Professores do Instituto de Educação” foi, na época, utilizada pela instituição pública de formação de professores situada na cidade do Rio de Janeiro. Em Campos, a alteração de nome foi repudiada pelos *liceístas*, e Décio Cretton (1980, p. 69), primeiro diretor do Instituto de Educação de Campos, assim a narrou:

Certa vez, no Estado Novo, por alguns anos o tradicional estabelecimento foi rebatizado com o título de Instituto de Educação. Campos não aceitou o fato e sempre o chamava de Liceu. Por iniciativa do seu brilhante ex-Diretor, Deputado Dr. Nelson Pereira Rebel, pouco depois, a Assembléia Legislativa, pela lei nº 172, de 1948, devolveu à casa o seu nome tradicional.

Outro aspecto do controle do regime varguista, nas instituições educacionais, foi destacado por Maria Helena Capelato (1998, p. 212), ao afirmar:

Valendo-se da escola e dos veículos de expressão cultural, a máquina estatal utilizava esses instrumentos para transformar a identidade nacional de caráter individualista em identidade nacional coletiva, considerada elemento constitutivo primordial da política de massas introduzida no período.

Esta assertiva referia-se à montagem de sistema estatal propagandístico nesse período. Para Capelato (*ibidem*), nas tentativas de reformulação dos mecanismos de controle social, “foram utilizadas técnicas sofisticadas de comunicação, com o intuito de inculcar valores, crenças e canalizar a participação das massas, com o bloqueio das atividades espontâneas”. Nessa conjuntura, a educação transformou-se no veículo privilegiado de modelagem de comportamentos, com a forte presença dos elementos doutrinários necessários à construção da identidade coletiva e às fortes conexões entre o espaço escolar, a sociedade e as formulações no âmbito do Estado Nacional.

Tão grande era a importância atribuída à formação moral e cívica, que esta não seria objeto de uma disciplina específica na nova organização do ensino secundário, porém estaria presente no “próprio processo da vida escolar, que, em todas as circunstâncias deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico” (CAPANEMA, 1974, p.263).

A imagem das normalistas do IEC no ano de 1955, em solenidade cívico-escolar junto ao grupamento militar, foi representativa dessa fase política. O que se depreendeu é que o nacionalismo do Estado Novo continuou presente nas práticas educacionais brasileira, mesmo com o fim da Era Vargas.

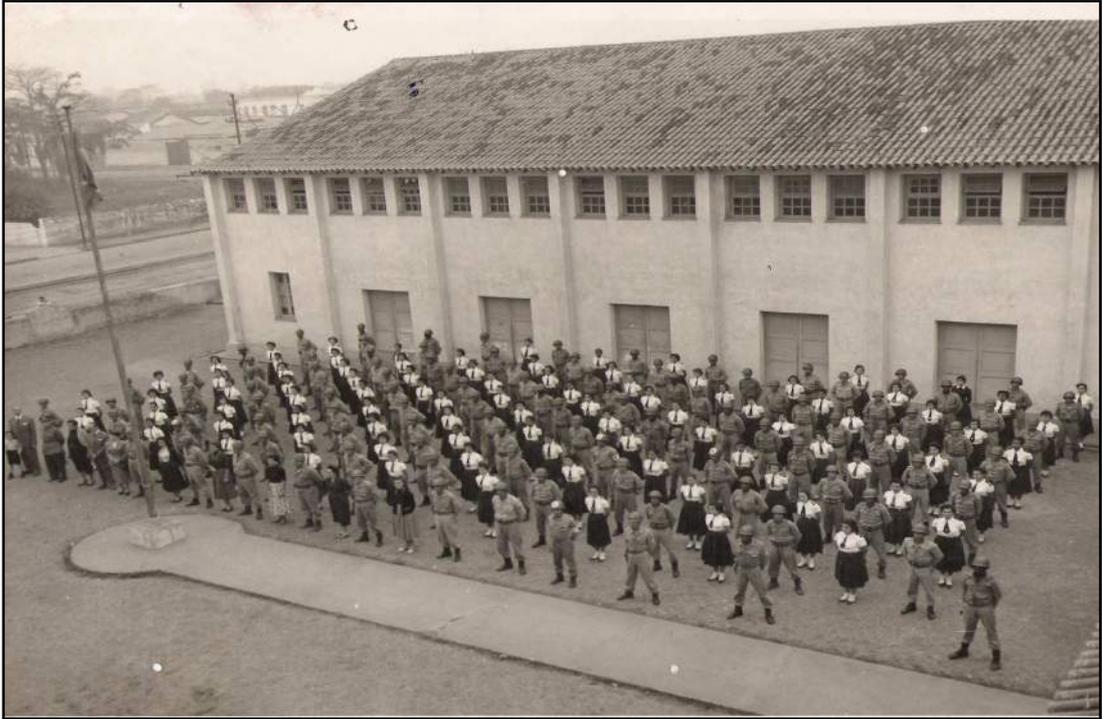


Fig. 5: Normalistas do IEC em Solenidade Cívico-Escolar – Formação com Grupamento do Exército – 1955

FONTE: Arquivo ISEPAM

As Leis Orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – denominadas Reforma Capanema, nome do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema – reafirmaram a centralização da década de 1930; isto é, o Estado desobrigava-se de manter e expandir o ensino público, ao mesmo tempo, porém, em que decretava as reformas de ensino industrial, comercial e secundário. A concepção de escola secundária não foi a preconizada pelos *Pioneiros da Educação Nova*, que propugnavam por uma escola única. A reforma de Capanema, afirmou Cunha (1989, p. 128), “é de sabor elitista, pois nela o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”.

Assim, na interpretação de Cunha (*ibidem*), durante o Estado Novo, no período de 1937 a 1945, sob o regime ditatorial de Vargas constatou-se a existência do dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. As Leis Orgânicas ditadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornaram o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico de nível médio, como também ao ensino superior.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946), embora assinada logo após o final da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração dos moldes da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, entretanto, conduzida por uma orientação menos centralizadora. Na avaliação de Mascaro (1956, p.16), “de orgânico para o ensino normal (ela) trouxe exclusivamente o sentido que ao termo foi emprestado pelo longo período ditatorial, durante o qual organicidade foi, bastas vezes, confundida com uniformidade”.

Na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, foram estabelecidas condições para o ingresso no Curso Normal. Uma era referente a “qualidade de brasileiro”. Outra, dizia respeito ao “bom comportamento social”. Para Cunha (1989, p.138), ambas difíceis de serem avaliadas, pois “estas condições deixavam transparecer uma orientação fortemente elitista que contrastava com o processo de redemocratização do país, já que a Lei Orgânica da Escola Normal foi assinada após a queda do regime autoritário do Estado Novo”. Cunha (*ibidem*) assinalou também que o fato de a Lei vetar o ingresso de candidatos maiores de vinte cinco anos de idade nas escolas normais, “subtraía a oportunidade de titulação e aperfeiçoamento de centenas de professores leigos, engajados na docência das escolas primárias de todo o país”.

A reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica de 1946 deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das Escolas Normais e dos Institutos de Educação, que acompanhou a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista. O Instituto de Educação de Campos inseriu-se nessa visão dos anos de 1950, e deu continuidade ao ideal de Maria Clotilde Arrault, primeira aluna matriculada na Escola Normal de Campos, em 1895, assim como o das alunas que compuseram as últimas turmas da Escola Normal, a funcionar no Liceu de Humanidades, em 1954. A partir de então, com a transferência das alunas para o Instituto de Educação de Campos, iniciou-se uma nova página da docência em Campos dos Goytacazes.

3 OS ANOS 50 E 60 E O CURSO NORMAL NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS (IEC)

A Escola Normal, que se instalou no Liceu de Humanidades de Campos há quase sessenta anos, necessitou de transformações, para ajustar-se a um novo contexto que se configurou no cenário nacional, após a queda do Estado Novo e no período do pós-guerra. O momento, ao nível político, se caracterizou, segundo Freitag (1984, p.55), pelo Estado populista-desenvolvimentista, em que o desenvolvimentismo ocasionou uma euforia que atingiu os setores populares, dando maior acesso aos bens de consumo e aos mecanismos de decisão no campo político. Foi nesse cenário que se ampliaram as expectativas de ascensão social pela educação. De fato, com a reorganização da economia brasileira e com a ênfase dada à questão da redemocratização, as funções da escola não poderiam permanecer intactas. O ensino primário e o normal vão se tornar focos dos debates educacionais, num país que se defrontava, nesse período, com alto índice de analfabetismo e com uma população urbana em franca expansão.

As políticas públicas de educação delineadas pelas Leis Orgânicas da década de 40 subsidiaram, até o ano de 1961, a estrutura e a organização do ensino público. Sob a égide dessas leis, consolidou-se, ao mesmo tempo, uma organização técnica do trabalho escolar com a presença de funções especializadas que segmentaram o ato de educar, as responsabilidades educativas e as áreas de atuação dos profissionais da educação. O que levou Anísio Teixeira (1967, p. 98) a afirmar:

Somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para expansão de educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de

professores, no nível médio e superior, como base e raiz para a formação do próprio professor primário.

Assim é que, em decorrência da expansão do ensino primário, também se expandiram as Escolas Normais e os Institutos de Educação. Segundo Nunes (2003, p. 15),

os Institutos de Educação foram obras de demonstração das reformas republicanas que, apesar de localizadas, procuravam fugir ao caráter até então comum das intervenções emergenciais para resolver problemas concretos da expansão do ensino primário.

Ao procurar efetivar uma formação profissional, os institutos tiveram como finalidade apontar a direção de uma política de formação a médio e longo prazo. Nunes (*ibidem*) definiu as características dos Institutos de Educação como escolas formadoras de docentes, que

fizeram parte de uma tradição pedagógica dissidente ao monopólio de educação católica, sobretudo de sua vertente jesuítica. Procuraram definir-se como escolas profissionais que formavam técnicos engajados no estudo e solução das questões educativas.

Consoante essa concepção de escola formadora de docentes, a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530, promulgada em 21 de janeiro de 1946, estabeleceu as novas diretrizes para esses cursos. A criação do Instituto de Educação de Campos se inseriu no bojo dessas mudanças que estiveram ocorrendo no sistema de educação, em nível nacional. Mas, especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, sua implantação resultou da reorganização da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ), pela Assembléia Legislativa do Estado – Lei nº 2.146 de 12 de maio de 1954.

Essa legislação passou a ser a linha norteadora da nova estrutura da SEEC/RJ, que se organizou em quatro Departamentos: Educação Primária, Ensino Médio, Educação Física e Difusão Cultural. Na dinamização das atividades desses departamentos, foram criados órgãos de apoio que receberam as seguintes denominações: Gabinete do Secretário, Serviço de Administração, Serviço Social Escolar, Fundação Anchieta, Casa do Estudante Fluminense. A descentralização da SEEC/RJ, no atendimento aos municípios, passou a ser feita através de quinze inspetorias regionais. Estas foram criadas em substituição às vinte e seis inspetorias de ensino extintas.

Coube ao Departamento de Ensino Médio a responsabilidade de criar dois Institutos: o Instituto de Educação de Campos (IEC) e o Instituto de Educação de Niterói (IEN). Ambos se formaram com as alunas da Escola Normal do Liceu de Humanidades de Campos e do Liceu de Humanidades de Niterói, respectivamente. Assim, a partir de 12 de maio de 1954, esses Liceus não tiveram mais vinculação com as Escolas Normais. Tal resolução era decorrente da própria Lei Orgânica da Escola Normal de 1946, que indicava para o funcionamento do Curso de Formação de Professores uma instituição em que houvesse Jardim de Infância e Grupo Escolar. Em Campos, ficou estabelecido que o espaço a ser destinado ao Instituto de Educação de Campos seria o Grupo Escolar Saldanha da Gama, situado na Avenida 28 de Março, n. 37, no bairro do Turfe-Clube.

3.1 UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO TEMPO



Fig. 6: Placa de Inauguração do Grupo Escolar Saldanha da Gama
 FONTE: Própria Autora

A placa comemorativa indica o ano de 1947, quando o Grupo Escolar Saldanha da Gama foi inaugurado pelo governador Cel. Edmundo de Macedo Soares e Silva e entregue à comunidade campista. O estabelecimento de uma escola primária distante do centro da cidade, num bairro sem infraestrutura, corporificou um momento de real expansão da rede escolar pública.

Com recursos da União, provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário para construção de prédios escolares, a edificação de um espaço escolar numa área considerada periférica marcou um momento político e social na cidade de Campos. A imagem do bairro Turfe-Clube, nos anos de 1940-1960, esboçada pelos seus moradores¹³ mais antigos, não diferia das características gerais do município de Campos dos Goytacazes, que teve sua evolução econômico-social vinculada às atividades agropecuárias. Originário da Fazendinha Santo Antônio, o bairro do Turfe-Clube iniciou seu povoamento a partir da abolição da escravatura, quando os escravos libertos procuraram essa área para fixar residência, e assim poderem ir a pé trabalhar na zona central da cidade. O bairro, que surgiu com características rurais, com o passar dos anos adquiriu um desenho peculiar de arquitetura: moradias singelas foram erguidas em terrenos exíguos, ao lado de casas senhoriais em chácaras, cujos proprietários, geralmente, eram senhores de grandes áreas de terra na baixada campista¹⁴, o que configurou a convivência de classes sociais distintas. Razão pela qual o bairro sempre foi considerado zona não-nobre.

Segundo Peixoto de Faria (1992, p. 69), no início do século XX, “Campos caminha a passos largos para a modernização [...] Transportes públicos, rede de esgoto, abastecimento de água; entretanto grande número de pessoas que habitam a periferia ainda vive em condições precárias”.

O bairro do Turfe-Clube encontrou-se inserido nessas condições. Dentre os projetos urbanísticos para modernização, o que ampliou os limites da cidade em direção ao Farol de São Tomé possibilitou a abertura da Avenida 28 de Março. Ao longo desta avenida foi construído o Grupo Escolar Saldanha da Gama em 1947, ocupando uma área de 25.000 m². O colégio ocupou uma posição estratégica, por ser ponto obrigatório de passagem para distritos circunvizinhos, zona litorânea e baixada campista.

O prédio, construído nos moldes da arquitetura neocolonial, se destacava pela grandiosidade de suas linhas, no cenário rural e bucólico do bairro que iniciava sua expansão. Na descrição de Accácio (1995, p. 82) referente ao prédio da Escola Normal do Rio de Janeiro, posteriormente transformado em Instituto de Educação, podem-se identificar similitudes do desenho arquitetônico, quanto à simetria:

¹³ Foram considerados os relatos orais dos moradores antigos, sobre a origem do bairro, pela falta de dados oficiais.

¹⁴ Compreende os distritos localizados entre as localidades de Donana e de Santo Amaro.

grandes dimensões, ocupação de extensa área, pátio grandioso, circundado por galerias arqueadas. Para Accácio (1995, p.82), o estilo neocolonial impresso nas construções escolares

teve seu ponto de afirmação na Exposição Internacional de 1922, momento em que o neocolonial reforçou sua aceitação por parte de uma elite intelectual que percebia o valor da arte luso-brasileira na formação da consciência nacional e obtinha apoio oficial.

Assim, também o Grupo Escolar Saldanha da Gama, que, edificado sob essa concepção estética, cultural e ideológica, trouxe impresso no seu nascedouro o *design* que seria a marca simbólica das gerações futuras de mestres desta planície. Ao ser transformado em Instituto de Educação de Campos, em maio de 1954, abriu suas portas azuis, em formato de ogiva, para dar início ao Curso Normal, no dia 10 de abril de 1955.

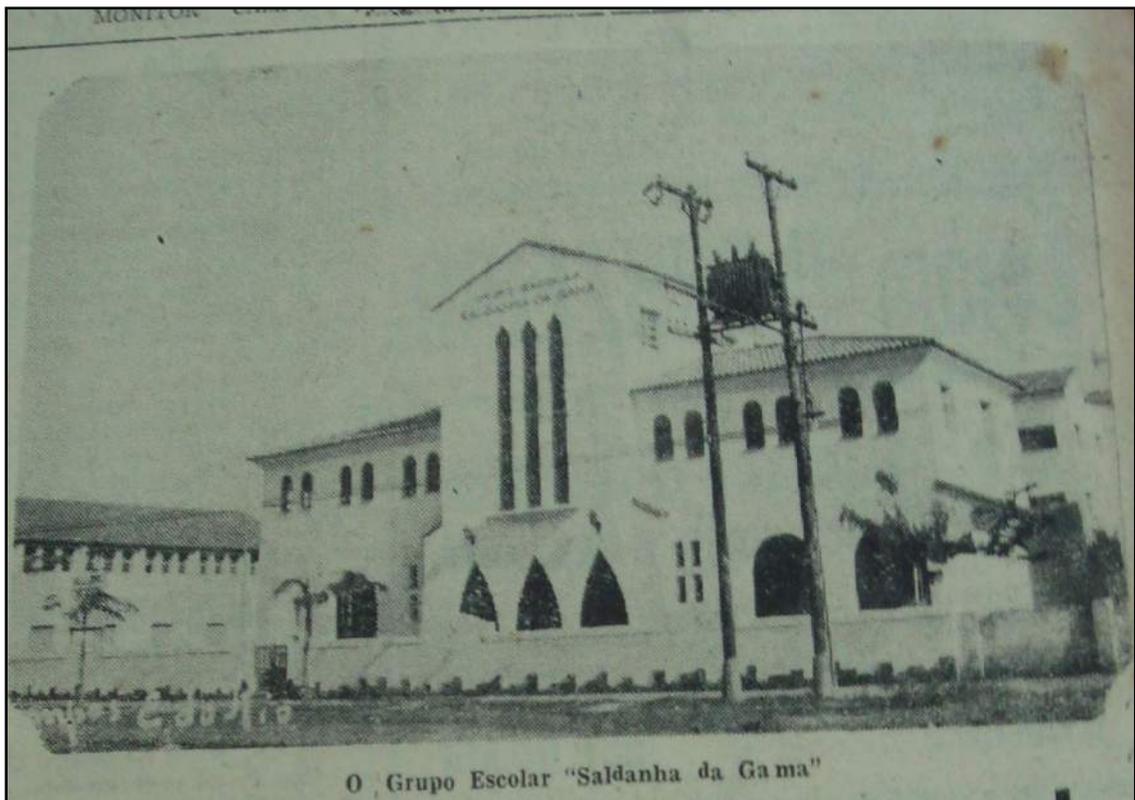


Fig. 7: Grupo Escolar Saldanha da Gama/Instituto de Educação de Campos
FONTE: Jornal *Monitor Campista* – 1954 – (Arquivo Municipal de Campos dos Goytacazes)

3.2 A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCOLAR DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS

Definido o espaço de funcionamento do Instituto de Educação de Campos, coube ao Prof. Paulo de Almeida Campos,¹⁵ Diretor do Departamento de Ensino Médio, a incumbência de escolher o primeiro diretor do IEC, no ano de 1954. O convite foi endereçado ao Dr. Décio Ferreira Cretton, então diretor do Liceu de Humanidades. Consciente dos desafios a serem enfrentados, Dr. Décio não aceitou, de pronto, o convite. Só posteriormente o faz, por acreditar que sua participação seria um dever cívico, nessa fase de consolidação do recém-criado Instituto.

Assim, lançou-se ao primeiro desafio, talvez o mais importante de todos: transferir as alunas da Escola Normal do tradicional solar liceísta para uma escola moderna, recém-construída na periferia. Nesse primeiro momento, houve uma grande dificuldade de se entender o porquê dessa transferência. Questionava-se, na cidade, especialmente entre as normalistas, a justificativa para o funcionamento de um curso de formação de professores, num bairro periférico e como sair de uma escola que representava *status*, solidez de ensino, para ocupar outro colégio que não possuía tradição de formação docente?

Apesar das polêmicas, a transferência se concretizou em abril de 1955. Há um clima hostil e uma rejeição tão ostensiva que chegou a ser compartilhado pelo jornal *Monitor Campista*, conforme matéria publicada em 11 de março de 1955, que relatava: “Transferência quase só no papel – não tem instalações no Saldanha da Gama o Curso Normal – até água falta... nada pior poderia ter acontecido àquele curso. Foi um péssimo negócio a transferência...”

Levadas pela emoção, pela perda de prestígio, pelas dificuldades de acesso ao novo colégio, as futuras professoras, nesse processo de transição, não vislumbraram a possibilidade de estarem fazendo parte de um momento histórico. Pelo contrário, devido à proximidade temporal do regime varguista, a transferência foi interpretada como mais um ato impositivo do poder público. Dentre os depoimentos das alunas que vieram para o IEC, no ano de 1955, que integram o trabalho de Boynard e Martinez (2002, p. 9), um em especial retratou esse

¹⁵ Citado por Fávero e Brito (1999): “Pedagogo e Bacharel em Direito, que durante 50 anos dedicou-se à educação brasileira, especialmente no que se refere à formação do professor, tendo exercido vários cargos na Secretaria de Estado de Educação e Cultura do antigo Estado do Rio de Janeiro.”

sentimento de perda, de ruptura. Trata-se do depoimento de Hissa (2001). Assim ela se expressou:

Eu trouxe muitas lágrimas sentidas por deixar o melhor colégio de Campos, na melhor época de minha vida, no último ano do Curso Normal. A recepção foi péssima, as alunas desmotivadas, o Grupo Escolar “espremido”, perdia espaço para nos receber... Nesse clima pesado foi instalada, na nova casa, a Escola Normal. Cabe aí destacar a importância e capacidade de um grande homem, Dr. Décio, que com carinho, firmeza e sabedoria superava tudo.

No depoimento ao jornal *Dimensão*¹⁶ em maio/1994, o Desembargador Dr. Décio Ferreira Cretton¹⁷ relatou sua estratégia, como diretor, para integrar o Instituto de Educação na comunidade, e também promover maior interação entre alunas, professores e funcionários. Para isso, organizou a *Festa de Santo Antônio*, realizada no dia 13 de junho de 1955. Foram suas palavras:

[...] Após alguns meses de funcionamento, a direção do IEPAM sentiu a necessidade de melhor relacionamento e integração da nova escola com a comunidade do Turfe Clube, no ano de 1955. Por isso, as direções do Instituto de Educação e do referido Grupo Escolar resolveram, com apoio dos diligentes professores, 250 normalistas, funcionários e demais alunos, organizar no IEPAM a “Festa de Santo Antônio.”

Os traços da colonização lusa estiveram arraigados à cultura popular campista, desde o período da colonização. As festas tradicionais portuguesas, homenageando os santos católicos, seguiam o calendário de eventos religiosos instituído em Portugal e remontam a vários séculos. Em Campos, a cultura do colonizador tornou-se tão vivaz que os nomes de santos católicos denominaram muitas localidades da baixada campista. Justificou-se, portanto, a estratégia de Dr. Décio Cretton realizar essa festa temática. Assim ele a narrou:

Contando com boa receptividade e eficiente colaboração dos professores e alunos, do Curso Normal e do Grupo Escolar, dirigido pela competência da Professora Dídima de Castro Peixoto e do Jardim de Infância, orientado pela diligente Professora Odeth Grevy Bastos, passou-se aos ensaios para aquela festa de conagração. Sobressaíram-se nessa preparação os ilustres professores de Música e Canto Orfeônico, D. Themis Torres Lima, e de Educação Física, Prof^a. Maria do Carmo Almeida. Muitos números de canto

¹⁶ O jornal *Dimensão* é tema específico do tópico 4.2 que integra o capítulo 4, do presente trabalho.

¹⁷ No final de sua gestão como diretor do IEC, Dr. Décio Ferreira Cretton se dedica à carreira jurídica. Faleceu em 16.02.2009, em Niterói/RJ.

orfeônico foram levados a efeito e muitos outros de Educação Física foram realizados pelas normalistas, no palco armado no pátio central.

Este evento trouxe um ponto marcante da gestão do Dr. Décio Cretton, na direção do IEC: a socialização. Ao perceber que teria que utilizar algumas táticas para promover a união das três escolas – Jardim de Infância, Grupo Escolar e Instituto de Educação, Dr. Décio Cretton propôs, por meio dessa festividade, reunir o corpo docente e discente com a finalidade de prover recursos para a Caixa Escolar do IEC (permitida pela lei vigente, a Caixa Escolar provia uniforme e livros aos alunos carentes). Com isso, promoveu não só a integração do colégio em todos os segmentos, mas deu início a uma nova maneira de administrar com participação coletiva. Dando continuidade a seu relato, Dr. Décio Cretton concluiu:

Outra comissão de componentes de ambos os cursos organizou as barracas de salgadinhos, doces e roupas infantis. A entrada de cinco cruzeiros. Alto-falantes transmitiam músicas populares nos intervalos. A realização foi excelente e a receptividade da população local foi boa. A integração escola-comunidade deu bons frutos nos anos de 1955 e 1956. Além disso, a Profª Dídima ficou entusiasmada com o resultado financeiro da festa, que sustentou a merenda diária de sua Caixa Escolar até o fim do ano. Esse o registro que me ocorreu, no momento, para o noticiário do jornal “Dimensão”, do querido IEPAM. (CRETTON, 1994, p. 3)

Nesse sentido as palavras de Durand, *apud* Chaves (2000, p. 48), são sugestivas: “a razão e a ciência apenas unem os homens às coisas, mas o que une os homens entre si, no nível humilde das felicidades e penas cotidianas da espécie humana, é essa representação afetiva, porque vivida [...]”. Certamente, o ano de 1955 foi um ano emblemático para o IEC. Lançando um novo olhar à escola, sem deixar de considerar a dimensão técnico/racional de funcionamento, Dr. Décio Cretton, com muita sensibilidade, foi entrando no dia a dia da escola pela dimensão subjetiva. Pouco a pouco se descobriu que, por esse canal, os vínculos foram criados e a identidade do grupo foi construída, com base nos valores, concepções, crenças, representações, imagens e desejos partilhados.

Assim, a *Festa de Santo Antônio* representou o ponto de partida para prevalecer a construção do sentimento de pertença. Preservado na continuidade, no contato humano, esse sentimento foi se fortalecendo nas participações sociais, celebrações, nos rituais, nas simbologias, servindo de elemento integrador e reforçando os laços afetivos.

Uma das muitas participações sociais nas quais o IEC representou a cidade de Campos foi o *Desfile Bangu*. De grande repercussão nacional durante os anos cinquenta, este desfile anual contou durante algum tempo com a presença das normalistas do IEC. Justificava-se a presença das alunas pelo objetivo do desfile — em prol de obras sociais. Prioritariamente, na assistência a crianças e idosos. Em outro momento, pelo *pró-labore* que o IEC recebia para ajudar na despesa de formatura da turma, ou nos cortes de tecidos presenteados, quando a normalista desfilava. As palavras de Argezilda (dep.1) retratam o significado dessa participação:

Foi uma época que tudo que acontecia de bom e de bonito em Campos tinha que ter a presença das moças do Instituto. Elas eram convidadas a participar de concursos de “miss”, de desfiles da “Bangu” e, estes desfiles marcaram época não só em Campos, mas na sociedade brasileira. Era uma mocidade linda, bem nascida, elite de Campos: assim era o perfil das alunas do Curso Normal do IEC. Nós tínhamos um orgulho imenso de pertencer ao colégio, de desfilar na “parada de 7 de setembro”, de andar pelo centro da cidade uniformizada, de falar para os parentes que íamos ser professora formada pelo Instituto de Educação. Quanta honra! (dep. 1).

Ao definir o perfil das alunas do Curso Normal do IEC como *uma mocidade linda, bem nascida, elite de Campos*, Argezilda (dep. 1) deixou entrever a percepção da ausência de alunas das camadas menos favorecidas no Curso Normal. Para interpretar essa questão, que se colocou nas sublinhas do relato da ex-normalista, fez-se necessário o apoio teórico de autores para ajudar a refletir e elaborar conceitos para compreensão desse fato.

Tomando por base diferentes linhas de pensamento, a instituição-escola se apresenta de diferentes formas, mas sempre como elemento fundamental da sociedade contemporânea. Teorias sociológicas de cunho funcionalista entenderam a escola como responsável pelo prosseguimento da vida social. Entre esses autores, Émile Durkheim (1975), para quem a escola teria uma dupla função: a função homogeneizadora, no momento em que transmite noções básicas da cultura para todos os grupos sociais; e a função diferenciadora, na medida em que prepara, de forma diversificada, as diferentes classes sociais, para continuação da organização social.

A educação é para Durkheim (1995) o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a

sociedade não seria possível. A educação se tornou assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

Em outra vertente, os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu definiram que a perpetuação da ordem social se explica pelas múltiplas estratégias de reprodução que os diferentes agentes sociais colocam em ação para manter ou melhorar a sua posição social. Em um dos seus primeiros trabalhos intitulado *La Reproduction* (1992), escrito com Jean-Claude Passeron, os autores tratam do universo escolar francês e contestam a noção, até então generalizada, de que a escola fornecia igualmente a todos os indivíduos o ensino necessário tanto para a promoção da liberdade individual como para ascensão social.

Bernard Charlot (1996) procurou interpretar esta questão sob outro paradigma: para este autor, a relação com a escola foi engendrada em fatores que se enraízam na vida individual e social, por resultar da articulação de histórias de vida e de relações sociais, de situações escolares e de mobilizações familiares e culturais. Assim, com uma visão capaz de justificar a necessidade do estudo das singularidades das histórias escolares, que não se enquadram em esquemas mecanicistas, Charlot (1996, p. 48) teceu o seguinte comentário:

De uma maneira geral, essas teorias deixam fora de seu campo a história singular dos alunos no sistema escolar (encontros, acontecimentos, etc.). Ora, parece-nos essencial levar em consideração essa singularidade, não apenas para compreender as possibilidades de casos marginais mas também para dar a conhecer formas modernas de desigualdade social no terreno escolar.

Dentre o grupo de autores, que também acredita no poder de transformação da escola, e que as mudanças sociais só são possibilitadas na formação das novas gerações, encontra-se John Dewey. Na sua obra *Vida e Educação* (1971), Dewey apresenta a relação entre vida e educação como indissociável. Ao viver sua própria vida o indivíduo é forçado a atuar e sua ação se transforma em processo educativo. Isso porque Dewey parte do princípio de que o indivíduo se dispõe para novas ações depois de avaliar e reorganizar suas experiências. O ato educacional consiste, pois, em dar a esse indivíduo os subsídios necessários para que essa reorganização de experiências vividas se dê em linhas mais ou menos ordenadas e sistematizadas.

Para Dewey, este meio é a escola, que devia assumir as características de uma pequena comunidade democrática. Ali a criança aprenderia pela própria vivência as práticas da democracia, habilitando-se a transferi-las, futuramente, em

sua vida adulta, à sociedade democrática como tal. Pois os cursos dessas escolas estariam aptos a reestruturar e reorganizar a sociedade global, que muitas vezes apresenta desvios em relação aos princípios da democracia, seja no campo econômico, político ou ideológico.

O pensamento educacional de John Dewey (1971) influenciou uma geração de educadores brasileiros, nas três primeiras décadas do século XX. E, particularmente, um grupo que passa para a História da Educação como os *Pioneiros da Educação Nova*. Dentre eles, encontrava-se Anísio Teixeira, que fora discípulo de Dewey, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, e que buscou adequar as idéias do seu mestre à reestruturação da escola pública, com especial atenção ao Curso de Formação de Professores.

O movimento lançado por Anísio Teixeira teve como meta garantir uma escola de qualidade para todos os brasileiros, tal qual a definiu em *Educação é um direito* (1996, p. 58-9):

Trata-se de uma escola unificada que receberia alunos no jardim-de-infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-os no curso dessa marcha por toda uma gama de atividades, das menos às mais qualificadas do trabalho humano. A formação diversificada desses quadros seria contínua, pois as diferenças de formação de uns e outros seriam de quantidade e ênfase em certos aspectos especiais de interesse e de tipo de atividade, mas nunca propriamente de natureza intelectual ou não-intelectual.

Essas concepções de cunho teórico permitiram (re)pensar a escola brasileira na sua trajetória histórico-social, o que levou a identificar esta escola que surgiu em Campos dos Goytacazes, nos anos 50, na modalidade Instituto de Educação, com a sua matriz pedagógica calcada nas concepções propostas por Émile Durkheim e pelos *Pioneiros da Educação Nova* dos anos 30.

Nesse sentido, a visão da ex-normalista Argezilda (dep. 1) retratou apenas um dos ângulos que o seu olhar filtrou para estabelecer o perfil das alunas do IEC, nos anos 50. Contrastou ainda com as narrativas de ex-normalistas, que se encontram registradas em diversos momentos deste trabalho. Para essas alunas, que vieram das camadas menos favorecidas econômica e socialmente, o IEC representava a única saída para obter ascensão social, por meio de uma atividade economicamente reconhecida.

Esse fato pode ser entendido, ao situarmos o Curso de Formação de Professores no interior do período ditatorial varguista (1937-1945). A possibilidade de mudanças efetivas nas relações sócio-políticas e culturais cresceu com a campanha para a eleição presidencial que ganhou as ruas, e com o processo de elaboração da Constituição de 1946, que possibilitou um amplo debate, na sociedade, das suas questões mais prementes. Dentre essas, a educação, vista como prioritária nesse tempo de reconstrução nacional.

Segundo Martins (2000), o IX Congresso Brasileiro de Educação promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) foi resultado dessas profícuas discussões sobre a escola brasileira. Reuniu, no período de 23 a 28 de junho de 1945, várias entidades culturais e cerca de duzentos educadores brasileiros. Para Martins (2000, p. 57), a finalidade desse encontro foi estabelecer as diretrizes que deveriam nortear uma educação democrática fundada na cooperação, na liberdade, no respeito à igualdade e à fraternidade humana, ao eleger como seus principais objetivos:

- despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o sentimento da responsabilidade e a confiança do poder da inteligência para encaminhamento e solução de problemas sociais;
- desenvolver a fé na vida nacional e no regime democrático, lutando pelas garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos;
- mostrar a importância do princípio majoritário como sendo o mais adequado para encaminhar e resolver problemas de interesse público;
- dar relevo ao ensino da ciência, porque esta seria fonte de progresso cultural;
- evitar o dogmatismo na escola.

O cumprimento destes objetivos exigia a formação de professores preparados técnica e culturalmente, que cultivassem a responsabilidade, os hábitos de cooperação e autogoverno capazes de desenvolver uma crítica construtiva. Por isso os Institutos de Educação deveriam ser o *locus* e o *ethos* desse novo pensar.

Foi nesse clima de efervescência cultural, da crença de que o Brasil estava iniciando uma nova era de maior liberdade e prosperidade econômica, que a imagem da normalista começou a povoar o imaginário popular. Especificamente, são as normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no final dos anos 40, que

promoveram essa aura, ao associarem estética e emancipação feminina ao pertencimento a um determinado grupo social, culturalmente privilegiado. Dessa forma, se inscreveram de forma pioneira, no que foi caracterizado pelos historiadores como os *anos dourados*. O lançamento da música *Normalista*, no ano de 1949, de autoria de Benedito Lacerda e David Nasser, imortalizou a figura tradicional da normalista no imaginário de uma cidade e de um país. O seu último verso retratou o papel da mulher, submissa ao controle familiar, conforme as regras sociais da época:

[...] mas a normalista linda
Não pode se casar ainda
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar.

Durand, *apud* Chaves (2000, p.17), afirmou que “o imaginário se produz e é produzido no trajeto antropológico”, entendido como “a incessante troca que existe, ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas do meio social”. Acrescentou ainda Durand (1988, p. 12) que a função simbólica é o lugar de “passagem” e funciona como “ponte” entre o biopsíquico e o sócio-cultural. Daí as possibilidades de exploração do imaginário como “o conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do *homo sapiens*” (DURAND, 1988, p. 14). Neste sentido, a mística dos *anos dourados* envolveu também as normalistas do Instituto de Educação de Campos, que fizeram parte, assim como as demais normalistas brasileiras, desse cenário mesclado de fantasia e realidade.

Assim, quando, pela primeira vez, o Instituto de Educação de Campos participou do desfile cívico-escolar de 7 de setembro de 1955, com suas normalistas vestidas de azul e branco – como manda a tradição – inseriu-se, definitivamente, na paisagem e no imaginário da cidade.



Fig. 8: Desfile de 7 de Setembro – 1955
 FONTE: Arquivo do ISEPAM

Partindo do pressuposto que as tradições, representações, crenças, que fazem parte do imaginário popular, não são apagadas da memória coletiva, apesar das transformações que ocorrem no contexto social, também a imagem do Instituto de Educação de Campos e da normalista uniformizada de azul e branco ainda permaneceram latentes na sociedade campista durante longo tempo. Assim, o ciclo iniciado pela Escola Normal do Liceu, definitivamente, se fecha. Outro se abre. No depoimento de Ana Maria (dep.3), pode-se constatar essa realidade:

1957 – Entro no IEC por meio de um concurso muito difícil. O colégio é novo, mais amplo, mais moderno, uniforme mais bonito... Subo suas amplas escadas com muita alegria. Encontro Romélia que, muito brava, termina logo com meu alvoroço. Só mais tarde, descobri o grande coração amigo e carinhoso da brava Romélia. Chego à sala do primeiro ano e vejo que agora será diferente. Cada turma terá sua sala, não nos deslocaremos como no Liceu. Começa a chamada: Alda Terezinha, Ana Maria Peixoto, Ana Maria Rebel. Sinto falta de Adilson Pinto. Onde estarão Ângela Maria Sarmet, Benjamin, Carlos Augusto (eram dois), Carlos Eduardo, Carlos Vítor? Percebo, só nesse momento, a separação inevitável, embora necessária.(dep. 3).

Se por um lado a transferência da Escola Normal para o Turfe-Clube representou a ruptura com a tradicional cultura liceísta, a mudança para o Instituto

de Educação propiciou o surgimento de uma nova cultura escolar, que seria a peça-chave para construção da autonomia e responsável pela nova etapa no processo da formação docente em Campos dos Goytacazes.

Viñao Frago (1995) observou que a cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas, ao largo do tempo, no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar a vida escolar, e a interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa, integrando, assim, a vida cotidiana às práticas docentes.

Julia (2001), por sua vez, interpretou a cultura escolar como um conjunto de “normas” que define conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de “práticas” que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização).

Nóvoa (1991) distinguiu dois momentos na configuração da cultura escolar: cultura interna (conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos seus membros) e cultura externa (variáveis culturais existentes no contexto da organização que interferem na definição da sua própria identidade).

De comum nessas conceituações está a concepção de que a formação docente não se faz a partir do momento em que alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas. Situa-se mais além: enraizada em contextos sociais e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada na escola. Estende-se, a partir daí, por todo o percurso da vida escolar e profissional, conforme Cyntia (dep.2) relatou:

Quem estudava no Instituto de Educação estava preparado para a vida. Fiz vestibular para a PUC-RJ, no final do 3º ano do Curso Normal e tirei primeiro lugar em Pedagogia. Ouvei muitos elogios ao colégio em que estudei. (dep. 2).

A cultura escolar que se estabeleceu, na ótica de Cyntia, articulou-se aos aspectos que construiriam a personalidade institucional do IEC: a qualidade pedagógica do Curso Normal. Para Véra (dep.8), a rigidez da disciplina escolar se constituiu no quesito fundamental. Assim ela se expressou:

Uma das coisas mais importantes do IEC era a disciplina. A gente levou muito do que aprendeu para a nossa vida. Eu tenho um grande orgulho de ter sido aluna desta escola e, depois, professora. Os professores eram rigorosos e eu passei esta maneira de ser na minha vida profissional e, tudo que realizei foi com muita seriedade. Tenho orgulho de mim e do meu pai, por termos participado da vida do Instituto e contribuído na formação de tantas crianças e jovens. (dep. 8).

Durante as entrevistas, observou-se o uso contínuo das expressões: *grande família, espírito solidário, fraternidade, raízes, ensino forte, participação democrática, escola socializadora, glamour* – expressões que, ao serem usadas, contribuíram para definir a cultura escolar do IEC. Supondo que foi nessa direção que caminhou o Instituto de Educação de Campos, para se estabelecer como referência acadêmica e polo sócio-cultural no norte fluminense.

3.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A MÍSTICA DOS ANOS

DOURADOS

A expressão *anos dourados*, cunhada no enredo sócio-político e econômico nos anos finais da década de 40, na então capital da República – cidade do Rio de Janeiro – se relacionou a um momento histórico que teria seu ápice nos anos de 1950. Na interpretação de Martins (2000, p. 63), uma personagem desempenharia o papel de missionária do saber, investida na nobre função de educar e instruir a infância – a professora primária. Depositária das esperanças de um país que perseguia a passos largos a utopia do progresso, a professora “teria o poder de formar e melhorar a inteligência e o caráter da infância, o que possibilitaria a melhoria da qualidade de brasileiro e um reforço para a nacionalidade”.

O pano de fundo, no qual se assentaria esse contexto, foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Até então, a regulamentação e as mudanças no Ensino Normal eram de competência dos estados da federação. Cada estado tinha a liberdade de promover reformas e estabelecer diretrizes que orientassem a formação de professores. Com a centralização dessas diretrizes, a partir de 1946, pelo governo federal, o Ensino Normal, em todo o território nacional, passou a adotar critério único a ser seguido por todas as unidades federativas.

Essa medida se efetivou pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que estabeleceu as bases de organização, a estrutura, a administração, a vida

escolar e as finalidades do Ensino Normal: promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Pelo Decreto-Lei nº 8.530/46, essas finalidades deveriam ser cumpridas por dois tipos de Curso Normal: o de primeiro ciclo, que formava “regentes de ensino primário” em quatro anos, e o de segundo ciclo, que diplomava “mestres primários” em três anos. O Capítulo III deste Decreto-Lei estabeleceu os tipos de estabelecimentos de Ensino Normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

O Curso Normal Regional seria o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo do Ensino Normal. A Escola Normal seria o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino e ciclo ginásial do ensino secundário. O Instituto de Educação seria o estabelecimento que, além dos cursos próprios da Escola Normal, ministraria ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Acerca da dualidade desses cursos, Lourenço Filho (1953, p. 69) citou trecho da “*Exposição de Motivos*” da referida lei, esclarecendo:

Dois níveis são julgados necessários na formação docente de grau primário, em virtude das diferenças de ordem econômica e cultural existentes entre as várias regiões do país, e, ainda, dentro dessas regiões, em zonas claramente determinadas por essas condições. O primeiro desses níveis corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau, em quatro anos de estudo, e habilitará regentes do ensino primário; o outro, correspondente ao segundo ciclo desse mesmo grau, e a fazer-se em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio), formará mestres primários. O projeto adota essa estrutura, que é a de todas as leis orgânicas do segundo grau, a fim de não manter o isolamento do ensino normal, em relação ao plano geral de estudos vigorante no país, como até agora tem acontecido.

Dessa forma, o curso de primeiro ciclo – regente de ensino primário – caracterizava-se por ser um curso de curta duração, de nível ginásial, para suprir a carência das regiões, principalmente rurais, que possuíam uma quantidade significativa de professores sem formação para o magistério. Após o primário, o candidato a regente de ensino primário deveria cumprir um curso de quatro anos, no qual predominavam disciplinas de caráter propedêutico, como Português,

Matemática, Geografia, História Geral e do Brasil e Ciências Naturais. Apenas na quarta série estudavam-se algumas disciplinas com conteúdo pedagógico, como Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. A especificidade desse curso ficava por conta da disciplina “Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região”. De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, essas disciplinas deveriam se desenvolver, articuladas à produção econômica e aos costumes dos grupos sociais da região onde se encontrava inserida a escola. A Lei Orgânica do Ensino Normal permitia também que cada Estado sugerisse outras disciplinas, além dessas, para suprir a especificidade de cada região.

O Curso Normal de 2º ciclo – mestre primário – deveria ser realizado em três anos, após a conclusão do curso ginásial ou de regente de ensino. Esse curso seria ministrado por Escolas Normais e Institutos de Educação. Manteria a mesma estrutura do curso de primeiro ciclo: a primeira série era dedicada ao estudo de disciplinas de formação geral, como Português, Matemática, Física, Química e Anatomia. A formação pedagógica era desenvolvida na segunda e terceira séries, com as disciplinas de Psicologia Aplicada à Educação, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Aplicada à Educação, Noções de História e Filosofia da Educação e Prática do Ensino Primário.

Em relação à estrutura curricular do Curso Normal, o Decreto-Lei nº 8.530/46 (Cap. IV, Art. 14) recomendava uma elaboração “simples, clara e flexível”, na composição e na execução dos programas. As bases e orientações a serem seguidas atenderiam aos seguintes pontos:

- adoção de processos pedagógicos ativos;
- a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- as aulas de desenho, trabalhos manuais, canto, educação física e recreação e jogos compreenderão também, no último ano de estudos, a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário, com especial atenção às necessidades regionais;

- o ensino religioso poderá ser estabelecido em caráter facultativo, não constituindo objeto de frequência compulsória por parte dos alunos.

No Cap. VI, Art.29, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 incentivava, como trabalho extracurricular, que “os estabelecimentos de Ensino Normal promovam, organizem e desenvolvam atividades paraescolares”. Eram atividades destinadas a criar, em regime de autonomia, condições favoráveis à formação de sentimentos de sociabilidade e do estudo em cooperação. Sobretudo, mereceriam especial atenção aquelas que tivessem por objetivo despertar entre os escolares o interesse pelos problemas nacionais. Tal preocupação fazia parte do discurso ideológico do período pós-guerra. A educação deveria reformular seus meios e fins, buscando mudar a mentalidade dos novos professores, colocando-os em consonância com os novos tempos de paz e solidariedade.

Quanto aos critérios exigidos para admissão aos cursos normais de qualquer ciclo, no Título III (Cap.III, Art. 20), encontram-se eles assim apresentados:

Qualidade de brasileiro; Sanidade física e mental; Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contrapõem o exercício da função docente; Bom comportamento social; Habilitação nos exames de admissão. Parágrafo único: Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de 25 anos.

Esses critérios, na concepção da maioria dos educadores, eram de caráter excludente e iam de encontro à Carta Constitucional Brasileira de 1946, Artigo n. 141, que enunciava: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Portanto, as exigências adotadas para admissão ao Curso Normal se mostraram antagônicas aos princípios político-ideológicos estabelecidos pela Constituição de 1946, que se encontravam pautados no respeito aos direitos humanos, às garantias individuais e à liberdade de pensamento e expressão.

Foi sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 que o Instituto de Educação de Campos foi regulamentado em 1954, com a finalidade de formar mestres primários, pela modalidade de Curso Normal de 2º ciclo, com três anos de duração. Inicialmente, tornou-se uma escola feminina. Durante o período de 1954 - 1960 foi vetado o ingresso de rapazes no Curso Normal.

Composto inicialmente pelo Jardim de Infância, Grupo Escolar e Curso Normal, o Instituto de Educação de Campos implantou, em 1958, o Curso Ginásial,

organizado consoante a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. O Jardim de Infância e o Grupo Escolar funcionariam como espaços destinados à Prática de Ensino. Essa foi uma das diretrizes traçadas pelo MESP, e uma das razões que justificaram a transferência das normalistas do Liceu de Humanidades de Campos para o Instituto de Educação de Campos: desenvolverem, na prática, as teorias estudadas nas salas de aula.

Para Lourenço Filho (2001, p. 54) era fundamental a Prática de Ensino no Curso de Formação de Professores. Assim ele a justificou:

Porque o ensino é justamente uma “prática”, uma “técnica”, uma “arte”. Porque, no ensino, há que “saber fazer” como já se fez, ou já se poderá ou se deverá fazer. Aprende-se a fazer, fazendo. Se quisermos, pois, formar professores, teremos que pô-los em situações reais de ensino, em face de classes reais, vivendo experiências reais. Eis o primeiro ponto.

Sob o aspecto pedagógico, as Leis Orgânicas nortearam-se por uma orientação tradicional: currículos definidos *a priori*, instruções metodológicas definidas pelo MESP, rigidez nos exames e na avaliação da aprendizagem. Este direcionamento centralizador foi amplamente criticado pelos idealizadores da Escola Nova, que também reconheceram a implantação do Serviço de Orientação Educacional (SOE), nas unidades escolares, como um avanço em termos da aplicação das teorias educacionais, o que possibilitou maior compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente, a matriz curricular em vigor na Escola Normal do Liceu de Humanidades de Campos não será modificada nos três primeiros anos de funcionamento do Instituto de Educação de Campos (1955-1958). O elenco disciplina/série, a ser cumprido em três anos, obedeceu à organização estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, conforme pôde ser observado na Ficha de Vida Escolar (Anexo 1) de alunas do Instituto de Educação de Campos, ingressantes no período de 1954 a 1956, que foi levantada pela mestranda, nos arquivos do ISEPAM:

Quadro 2: Distribuição de Disciplinas por Ano/Série-1955-1957 (Elaboração Própria)

Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Português	x	x	x
Matemática	x	x	-
Geografia da América	x	-	-
Geografia do Brasil, esp. do Estado do Rio	-	x	-
História da América	x	-	-
História do Brasil, esp. do Estado do Rio	-	x	-
Física e Química	x	-	-
Anatomia e Fisiologia Humanas	x	-	-
Biologia Educacional	-	x	-
Higiene e Educação Sanitária	-	x	-
Higiene e Puericultura	-	-	x
Sociologia Educacional	-	-	x
História e Filosofia da Educação	-	-	x
Psicologia Educacional e Noções de Estatística	-	x	-
Psicologia Educacional	-	-	x
Metodologia do Ensino Primário	-	x	x
Prática de Ensino	-	-	x
Noções de Agricultura	-	-	x
Desenho e Artes Aplicadas	x	x	x
Música e Canto Orfeônico	x	x	x
Educação Física	x	x	-
Ed. Física, Recreação e Jogos	-	-	x

FONTE: Ficha de Vida Escolar de aluna formada pelo IEC, no período de 1955-1957.
Arquivo ISEPAM

A configuração das disciplinas/séries e a estrutura curricular em moldes tradicionais mostraram a necessidade de introduzir mudanças substanciais no Curso de Formação de Professores, para atender às novas propostas pedagógicas que se faziam presentes nas discussões entre os educadores. Nesse sentido, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) promulgou a Lei nº 3.649 de 12 de junho de 1958 (Anexo 2). Esta legislação estadual revogou as leis e os decretos-leis instituídos pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, especificamente, nos Artigos 1º e 2º. As determinações que integram o Artigo 1º abrangem a questão curricular, os dispositivos do Regulamento do Ensino Normal e o Exame de Adaptação para professores primários, formados por outros estados da federação. O Artigo 2º refere-se à Lei do Magistério.

No artigo 2º, faz-se a revisão da Lei nº 1.870 de 18 de abril de 1953 – Lei do Magistério. De acordo com a Lei Estadual nº 3.649 de 12 de junho de 1958, o Artigo

9º da Lei Federal do Magistério passa a ter a seguinte redação para o Estado do Rio de Janeiro:

Art. 9º - Aos diplomados por estabelecimentos oficiais de 2º ciclo normal fica assegurada independentemente de concurso, em caráter efetivo nomeação para o cargo de professor primário desde que, além dos requisitos constantes do artigo 5º da Lei do Magistério, preencham as seguintes condições: ter feito todo curso normal em estabelecimento mantido pelo Estado; ter alcançado em cada série desse curso, média global oitenta pelo menos, e em nenhuma cadeira nota inferior a setenta; não ter sofrido penalidade. O parágrafo 1º deste artigo assegura aos diplomados, a nomeação para o município que desejarem. Não existindo vaga no município pretendido, o Governo Estadual criará o cargo.

O incentivo oficial para as alunas do Curso Normal, através da nomeação prêmio para o quadro do magistério público, fez acontecer uma grande demanda para o Curso Normal. A seleção para os Institutos de Educação passava por um crivo bastante rigoroso, o que propiciava a entrada de uma grande parcela de jovens oriunda das camadas mais favorecidas econômica e culturalmente, uma vez que essas jovens tinham a oportunidade de arcar com as mensalidades dos cursos preparatórios de ingresso ao Curso Normal. Isso não significou obstáculo para as alunas procedentes das camadas menos favorecidas, conforme alguns dos depoimentos das entrevistadas, neste trabalho. Ao contrário, a maioria delas relatou que o esforço para ser aprovada no IEC era redobrado, mas que valia a pena, pois era a oportunidade de se conseguir, por mérito próprio, um vínculo efetivo no Estado.

Quanto à reformulação do currículo prevista no Artigo 1º, da Lei Estadual nº3.649/58, foi designada pela Secretaria de Estado de Educação/RJ, uma comissão encarregada de propor a nova estrutura curricular para o Curso Normal. A proposta, com as sugestões de disciplinas e horas/aula, foi encaminhada para apreciação e autorização do Conselho Estadual de Educação/RJ (CEEC/RJ). Durante quatro anos, essa proposta tramitou entre a Comissão e o Conselho. Em 19 de março de 1962, por meio do Ofício Circular nº1/62, e já sob a égide da LDBEN nº 4.024/61, as escolas do Estado do Rio com Curso Normal foram notificadas de que deveriam adequar-se à nova matriz curricular, que passou a ser constituída de forma a categorizar as disciplinas em Obrigatórias, Optativas e Práticas, assim distribuídas pelas três séries do curso:

A - Disciplinas Obrigatórias:

- . 1ª Série – Português; Matemática e Estatística Educacional; Geografia do Brasil; Ciências Físicas e Biológicas; Psicologia; Didática Geral.
- . 2ª Série - Português; Matemática e Estatística Educacional; História do Brasil; Ciências Físicas e Biológicas; Psicologia; Didática Geral
- . 3ª Série – Português; Higiene e Puericultura; Filosofia e Sociologia Educacional; Psicologia; Desenho e Artes; Didática Especial

B - Disciplinas Optativas:

- . 1ª e 2ª Série: Desenho e Artes; Música; Anatomia e Fisiologia Humanas.

C - Práticas Educativas:

- . Canto e Música; Educação Física (obrigatória até os 18 anos); Educação Física e Literária; Recreação e Jogos; Atividades Vocacionais; Economia Doméstica; Artes Manuais.

Revedo os documentos de Vida Escolar de alunas do Curso Normal no período de 1958 e 1959, constatou-se que, desde 1958, houve alteração na matriz curricular do Instituto de Educação de Campos, independente da aprovação do CEE/RJ. O que se pôde depreender dessa análise foi que, até 1957, permaneceu a antiga matriz curricular, conforme demonstrativo no Quadro 2, no corpo do presente trabalho. A partir de 1958, a matriz curricular do Curso Normal apresentou-se de acordo com a nova proposta da SEEC/RJ. As fichas individuais que configuraram as mudanças encontram-se no Anexo 3.

Ao observar a distribuição das disciplinas na matriz curricular vigente em 1958, uma em especial destacou-se dentre as outras. Tratava-se da disciplina de Didática, que, no seu desdobramento em Geral e Especial, constituiu-se em um dos eixos pedagógicos do Curso Normal. Nos vários registros documentais do Curso Normal do IEC, sobre a disciplina de Didática, o documento intitulado *O Regulamento da Cadeira de Didática da Escola Normal Organizado pela Professora Romanda Gonçalves Pentagna*, datado de 1º de agosto de 1958, mereceu uma análise mais detalhada.

Nesse documento, originário do Departamento do Ensino Médio/ Instituto de Educação de Niterói (IEN), foram estabelecidas as finalidades da disciplina, que devia ser articulada com as demais disciplinas do Curso Normal. O Regulamento

encontra-se dividido em seis capítulos, que abordam a disciplina de Didática Geral, articulada com as demais Didáticas Especiais, observando as seguintes orientações: carga horária, conteúdo, referencial bibliográfico e sugestões de trabalho a ser desenvolvido junto às classes do Jardim de Infância.

A professora Romanda Gonçalves Pentagna, nesse documento, deu um destaque à disciplina Prática de Ensino, considerando-a um dos pilares do Curso de Formação de Professores. Nesse sentido, dedicou um capítulo especial à conjugação teoria-prática. Nos capítulos 5 e 6 do *Regimento da Cadeira de Didática*, a professora Romanda Pentagna voltou-se para o desenvolvimento infantil, na faixa etária de 3 a 6 anos. Sugeriu uma série de atividades práticas a ser dinamizada no Jardim de Infância, recomendando ainda que a construção do processo ensino-aprendizagem fosse realizada com o foco voltado para a psicologia infantil, fundamentos sociológicos, fundamentos filosóficos e atividades lúdicas.

Foram mudanças significativas que, certamente, legitimaram a finalidade da Escola Normal voltada para a infância, embora, pela documentação analisada, pudesse inferir-se que O *Regulamento da Cadeira de Didática*, implantado como diretriz curricular, teve em seu processo de implementação no IEC muitas dúvidas. Em relação às dúvidas suscitadas, foram diversos os ofícios enviados pelo IEC à SEEC/RJ, solicitando maiores esclarecimentos na dinamização das disciplinas de Didática Geral e Especial. Entre os ofícios recebidos da SEEC/RJ, como resposta, o Ofício-Circular nº 2/59 (Anexo 4) apresentou as orientações de como distribuir as oito aulas previstas de Didática Especial. No Ofício-Circular nº 8/60 (Anexo 5) , o Diretor do Ensino Médio da SEEC/RJ, com a finalidade de “dirimir dúvidas” quanto ao processo de avaliação dessas disciplinas, indicou diversas fórmulas matemáticas para equacioná-las.

Foram aspectos que permitiram interpretar as ações centralizadoras do poder público, que, quase sempre, se impõe com medidas autoritárias. Fato que também pôde ser constatado em relação à vida administrativa do IEC, entre 1954-1965. Na correspondência oficial entre o IEC-SEEC/RJ, foi perceptível a falta de autonomia administrativa do IEC. Havia um rigoroso controle da Secretaria de Educação e Cultura/RJ, em torno do número de alunos matriculados, lançamento de faltas e notas nos diários de classe e regulamentos para as avaliações.

No Ofício Circular nº 2/58, assinado pelo então Diretor do Ensino Médio da SEEC/RJ, Prof. Aldo Muylaert, e endereçado ao diretor do Instituto de Educação de

Campos, Prof. Eucléres Bello de Campos, encontram-se as normas de como preencher corretamente o Boletim Mensal a ser enviado à SEEC/RJ. Solicitava, ainda, o Diretor do Ensino Médio, clareza e zelo no preenchimento, uma vez que os boletins enviados anteriormente apresentavam dados incoerentes, chamando a atenção para o número de aulas, que devia ser igual ao número da soma das frequências.

Rigor que também se aplicava ao concurso de admissão ao ingresso no Curso Normal do IEC. Fato comprovado por Hyalci (dep.5), que participou do exame de seleção, no ano de 1956. Segundo a entrevistada, o concurso para o IEC era difícilimo. Sua família já havia se deslocado da baixada campista, onde o pai era proprietário rural, para que ela e os irmãos pudessem estudar. Complementando, Hyalci (dep.5) assim se colocou:

Minha casa era próxima ao IEC. Fui andando devagar, nervosíssima com o que ia enfrentar. Encontrei muita gente na porta do IEC. Eram mães e filhas que esperavam a hora da prova. Todas nós estávamos tensas. Foi um dia que ficou para a história... Diziam que o diretor era uma pessoa muito rigorosa, e assim, só conseguiria passar quem tivesse muita competência. Lembro da minha mãe rezando para que eu fosse aprovada. Se eu não fosse professora, que profissão seguiria? Meu pai, como todo homem da sua geração, dizia que a mulher fora feita para casar e ter filhos. “Mulher que estuda muito, não casa”, afirmava ele. Foi nesse clima, que entrei para fazer a prova. (dep. 5).

O exame de admissão para o Curso Normal marcou as gerações dos anos 50 e 60. O preparativo se iniciava quase dois anos antes do concurso. Foram depoimentos de algumas das entrevistadas: Ana Maria, Giselda, Cyntia, Ilma, Argezilda e Elysabeth. As candidatas ao Curso Normal, concomitantemente com o Curso Ginásial, se inscreviam em cursos preparatórios ou estudavam com professores particulares. Dava-se início a uma maratona que só terminava após a divulgação dos resultados. Esses procedimentos para o ingresso ao IEC tornaram o curso disputado. Ao ser aprovada, a candidata tinha a sensação de ter alcançado uma meta excepcional. Era o início de sua emancipação, uma vez que o acesso ao IEC era considerado o passaporte para o ingresso, quase certo, na rede pública de ensino. Acrescido da oportunidade, caso fosse aluna com resultado acima da média, de ter sua nomeação garantida para o quadro do magistério público, conforme a legislação vigente.

À esteira da mística dos *anos dourados*, em que surgiu a imagem romântica da normalista, associou-se outro aspecto mais real e menos fantasioso: o de ordem econômica. A remuneração da professora primária da rede pública gerou grande procura pelo Curso Normal, considerando que o professor primário do Estado do Rio de Janeiro ganhava, na década de 1960, em torno de dois salários mínimos, como média salarial dos funcionários do Estado; talvez estivesse aí uma das razões para que a profissão docente fosse valorizada materialmente em todo o Estado do Rio de Janeiro. Comprovadamente, não era um salário que suprisse as despesas pessoais. Esta era a visão de Linda Amélia (dep. 7), cujas palavras retrataram a questão salarial, no ano de 1964:

Após terminar o Curso Normal no IEC, participei do vestibular para Pedagogia na FAFIC. O curso era pago. Como professora, eu ganhava Cr\$14,50 e pagava de mensalidade escolar Cr\$12,50. Não sobrava nada. Era investimento em mim mesmo. Comecei a colher os frutos mais tarde, mas tinha que trabalhar em muitas escolas. (dep.7).

Para a entrevistada, com o salário de professor ela conseguia pagar os estudos numa instituição de ensino superior. Para outras entrevistadas, o salário complementava a despesa doméstica, representava uma forma de independência financeira da mulher e um vínculo vitalício garantido pelo emprego público.

Assim, a questão do ingresso da mulher campista, na vida economicamente ativa, deu-se por uma das vias preferenciais: a docência. Ainda marcada por preconceitos, a entrada da mulher no mercado de trabalho era restrita e discriminada. Para os padrões vigentes da época, a profissão ideal para a mulher seria aquela que pudesse conciliar as tarefas profissionais com as de mãe-de-família, razão para a profissão docente se adequar a esse perfil. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (1997, p. 170-1) teceu a seguinte consideração:

A entrada das mulheres na vida profissional forneceu uma prova manifesta de que a atividade doméstica não é socialmente reconhecida como um verdadeiro trabalho: na verdade, negada ou denegada por sua própria evidência, a atividade doméstica continuou a se impor às mulheres por acréscimo.

Com o passar do tempo, a profissão de professor primário tornou-se quase que exclusivamente feminina. A interpretação de se pensar o magistério como uma atividade que associa amor, doação e vocação para a maternidade se tornou o

discurso que, segundo Oliveira (2004), foi usado como justificativa para o abandono pelos homens das salas de aula.

O magistério passa então, a ser vinculado a características tipicamente femininas, como paciência, afetividade, enfatizando, assim, a idéia de que a docência constituiu-se mais um sacerdócio do que profissão. (OLIVEIRA, 2004, p.171).



Fig. 9: Profª Argezilda com seus alunos -1961
 FONTE:Arquivo Argezilda Oliveira

A docência primária passou a ser quase uma única opção para as jovens campistas que não vislumbravam, nos anos de 1950 e 1960, nenhuma perspectiva de atuação em outras áreas do mercado de trabalho. Este foi um dos fatores que, decididamente, mais motivaram as jovens campistas a buscarem na profissão docente a sua autonomia. Comprovação que encontramos nas palavras de Roseli (dep. 6):

Eu não tive opção. Minha família não tinha posses para que eu seguisse outra profissão. Nunca questionei isso, pois acho até que, no íntimo, sempre quis ser professora de crianças. Estou feliz porque acho que cumpri minha missão. Não consegui grandes coisas, não pude fazer carreira brilhante como Maria Marta e Márcia, que foram para o Rio e se formaram em medicina. Para mim, essas meninas, conseguiram realizar um grande feito – realizarem-se pela vocação.

Naquela época, quem se atrevia a sair de Campos, e cursar uma profissão de homem? (dep. 6).

No depoimento de Véra (dep.8), como de tantas outras entrevistadas, a situação não foi tão diferente. Seu relato corrobora o de Roseli (dep.6):

Meu pai queria garantir um ganho certo para mim. Era médico. Desses, que se dedicaram à medicina por missão. Sua preocupação maior era, quando morresse, eu tivesse uma segurança material para poder me manter. O Curso Normal foi uma “escolha espontânea”, veio no dia-a-dia, resultado das conversas lá em casa. O que eu queria mesmo é fazer faculdade de Educação Física, mas só havia no Rio de Janeiro e meu pai jamais deixaria sair de Campos para estudar fora. (dep. 8).

Assim, o Curso de Formação de Professores tornou-se a aspiração de centenas de jovens que, independente de serem vocacionados para o magistério, procuraram esse espaço para realização profissional. Em Campos, o IEC passou a ser a promessa de um futuro garantido, como professora primária da rede pública de ensino. O primeiro passo seria a aprovação no concurso de ingresso. Dado o rigor do processo de seleção, talvez essa fosse a mais difícil barreira a ser transposta, antes de passar pelo portal azul, em formato de ogiva, e ser considerada normalista do IEC. O segundo momento consistia em penetrar no universo acadêmico da instituição, considerado padrão de excelência no norte fluminense.

Nesse sentido, as ex-normalistas deixaram claro que o fator vocação não foi determinante para a escolha do Curso Normal. A indicação familiar e a remuneração vitalícia por meio do serviço público mobilizaram as jovens normalistas a optarem pela profissão docente.

Um outro aspecto evidenciado foi a saída de Campos para estudar fora. Quase todas tiveram esse sonho. No entanto, as dificuldades econômicas, a própria condição feminina nos anos cinquenta e sessenta, de subalternidade à família, fizeram deslocar esse ideal para o campo da docência, o que ficou evidenciado em alguns trechos das entrevistas:

Os professores viam em mim uma pesquisadora, uma cientista. Mas para desenvolver este potencial tinha que ir para o Rio de Janeiro. Não pude ir. Terminando o Curso Normal fui fazer Direito, mas não exerci a profissão. Continuo a dar aulas de Química e Biologia, disciplinas que remetem a minha verdadeira vocação. (Sônia, dep. 12).

Vocação? Nos anos 60 pouco se falava sobre isto. O destino de nós, mulheres, era ser professora. O diploma tinha que ser do Instituto de Educação. Este sim era o de maior valor. (Ilma, dep. 9).

3.4 A VIDA ESCOLAR NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS: AS MARCAS E OS IMPACTOS DO CONTEXTO

Houve esta vida ou inventei?
(ADÉLIA PRADO, 1986, p. 43)

As lembranças da vida escolar, as características das experiências de aprendizado, as relações com os professores se constituíram cenas tecidas no núcleo da formação docente e ganharam maior visibilidade ao serem construídas como objeto de investigação educacional. Esta foi a interpretação de António Nóvoa (1995, p. 14-5), que ressaltou ainda a necessidade de “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação”, para que se construísse, a partir da história dos processos de formação, uma narrativa que ajudasse a enfrentar os dilemas educativos atuais.

Considerando que a construção do conhecimento atravessou inúmeras mediações que se movimentaram e se organizaram entre o conhecimento sistematizado, o saber prático e a vivência, a contribuição de Dominicé (1995, p. 24) tornou-se bastante adequada para compreender como os professores construíram suas práticas educativas. Na visão desse autor,

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica [...] O saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Seguindo em direção a essa linha de pensamento, investigar o processo de formação de um grupo de ex-normalistas do Instituto de Educação de Campos tornou-se um campo profícuo para o entendimento do porquê de o IEC ter sido considerado, nas décadas de 1950 e 1960, o melhor curso para formação do magistério primário do norte fluminense.

Coletivamente, essas fontes se constituíram numa voz uníssona, ao reconhecerem que, o que fez a instituição se projetar pela excelência do seu ensino foi a atuação de seus professores e gestores. Ao descreverem o dia a dia escolar e como as aulas eram dinamizadas, a maioria das entrevistadas assim se expressou: *as aulas, em sua totalidade, eram expositivas. Cansativas sim – afirmaram algumas, mas tinham consistência.* Na visão de todas – *dependia do esforço pessoal, para se obter boas notas.* Um fato que chamou a atenção e presente na fala de quase todas as entrevistadas disse respeito à atuação do professor. Apesar de utilizar metodologia tradicional e da rigidez nas avaliações, os professores do Curso Normal foram considerados os responsáveis pela projeção do Instituto de Educação de Campos no cenário educacional do norte fluminense. Nos depoimentos das ex-alunas, o perfil do corpo docente da instituição foi assim traçado:

No IEC, a gente aprendia mesmo. Os professores vinham com suas aulas planejadas e havia o cuidado de saber se o aluno tinha aprendido ou não. Havia muito rigor. A preocupação em aliar a teoria com a prática era muito observada nas matérias que iríamos desenvolver junto às crianças. Ao terminar o Curso Normal fui dar aula no Jardim de Infância do IEC, e lá pude aplicar tudo o que havia aprendido. Quando fui coordenadora, também tinha a preocupação em planejar, encontrar estratégias para o aluno aprender melhor. Mais tarde, ao ser professora do Curso Normal busquei aprimorar trazendo para sala de aula outras formas de facilitar a aprendizagem. Assim como meus mestres. Hoje, o aluno sai do curso de formação de professores, sem saber alfabetizar, sem saber sequer dar uma aula. E não há nenhum instrumento de avaliação neste sentido, nem por parte da instituição nem da Secretaria de Educação. (Véra, dep. 8).

Fui aluna de Ruben Cretton e com ele aprendi como fazer curativo no umbigo de bebê. Eram aulas incríveis, que nos preparavam para a vida prática. Há uma grande distância entre a formação teórica de sala de aula e o exercício nas escolas da rede pública. Fiz muitos curativos nos umbigos de bebê, enquanto lecionava na roça e aqui mesmo, na cidade. Muitas crianças morriam por falta de cuidados e por infecção causada por curativos sem assepsia. Guardei até a pouco tempo os cadernos de Higiene e Puericultura. (Roseli, dep. 6).



Fig. 10: O primeiro diretor do IEC, Dr. Décio Cretton, com seu irmão Dr. Ruben Cretton, professor da disciplina de Higiene e Puericultura do IEC. Em sentido horário, Décio é o penúltimo e Ruben, o último. O amigo Newton Perissé, seus irmãos e a mãe compõem o quadro familiar.

FONTE: Arquivo Ruben Cretton – Ano 1956

A questão teoria-prática também emergiu como eixo central da discussão sobre a estrutura curricular do Curso de Formação de Professores. Segundo as entrevistadas, a quantidade de disciplinas de caráter propedêutico propiciava uma excelente classificação das alunas do IEC nos concursos de ingresso no magistério e para aquelas que iriam prestar exame para a Faculdade de Pedagogia. Mas, não lhes permitira uma vivência maior do cotidiano da sala de aula. Esse contexto foi interpretado por Pimenta (1994, p. 121), sob o seguinte aspecto:

As situações de ensino que tradicionalmente constituem preocupação da Didática são aquelas desenvolvidas em aula (sala de aula), nas escolas. No entanto, mesmo que prossiga tornando a sala de aula como o local privilegiado para as atividades de ensino, é importante considerá-la nas suas múltiplas determinações. A aula ultrapassa a “sala”, determinando para além dela, assim como é determinada pelo que está fora dela e nela adentra pelos sujeitos que nela atuam. A aula é, pois um microcosmo no qual estão presentes as contradições sociais.

Assim, a ênfase dada às disciplinas de Higiene e Puericultura e Prática de Ensino, destacando-as das demais, tornou-se justificável. De acordo com os relatos

das ex-alunas, essas disciplinas instrumentalizavam-nas para atuação no campo profissional, principalmente na zona rural – destino da maioria das recém-formadas, no início de carreira no magistério público. Ao contrário das disciplinas teóricas, com quantidade excessiva de conteúdos, que fazia uso da memória para decorar datas, nomes e conceitos. Estas, enfatizou Elysabeth (dep. 4), *se perderam no vazio, pois não trouxeram acréscimo, não faziam a gente pensar, não nos preparavam para os desafios que iríamos enfrentar “lá fora”*. Ao ser perguntada pelos desafios aos quais se referiu, Elysabeth complementou: *A gente, nós normalistas, pensava que toda escola era igual ao IEC: arrumada, com recursos materiais, crianças limpas, bem alimentadas. Ilusão! A realidade das outras escolas públicas era totalmente diferente. Lá é que era o mundo real!*

Corroborando esses depoimentos, pode-se encontrar em Martins (2000) situação similar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, nesse período. Segundo Martins (*idem*, p.60):

Percebe-se a cristalização de uma visão “humanística enciclopédica” que nem de longe lembrava o sonho de Anísio Teixeira de unir “ciência e arte” na formação do educador primário [...] Esse tipo de concepção pedagógica criava ao longo da formação do professor primário uma imagem ideal e estereotipada do “ser aluno” e “ser professor”. As alunas do Instituto tinham contato, na prática pedagógica, com alunos ideais das escolas anexas ao Instituto – o Jardim de Infância e a Escola Primária – logo, não tinham chances efetivas de observar e sentir na prática de ensino as condições reais de vida da população escolar que vivia imersa em condições financeiras, de saúde, alimentares e habitacionais deploráveis.

Outro ponto que as entrevistadas destacaram foi quanto ao processo avaliativo. Ana Maria (dep. 3) assinalou: *era bastante rigoroso, com provas mensais, parciais e finais*. Estas últimas foram descritas como o momento crucial. A possível reprovação traria *a possibilidade de não se formar com a turma, ser excluída de uma série de atividades sociais e, sobretudo, ser considerada péssima aluna. Tudo isso trazia temor e angústia* - ressaltou Ana Maria (dep. 3). As entrevistadas assinalaram, ainda, uma estratégia utilizada por alguns professores, para minimizar a situação sempre instalada nas vésperas das avaliações. Com a concepção mais ampliada do processo avaliativo, esses professores, poucos na visão de Ilma (dep. 9), *não hesitaram em ser avaliados pelas alunas. Pensar assim era se colocar à frente do seu tempo, não?* Questionou a entrevistada ao complementar o pensamento: *acho que essa postura, muitas vezes, foi razão de críticas por parte de seus pares*.

Um material concreto constatou a existência dessa prática pedagógica no IEC. Trata-se de um livro de registro, da Disciplina de Biologia e Anatomia Humana ministrada pelo professor Dr. Oswaldo Muylaert. Segundo depoimento de Ilma, sua aluna no ano de 1959, ao término do ano letivo, o Dr. Oswaldo pedia que a gente avaliasse suas aulas, para que ele pudesse reformulá-las no ano seguinte. (Ilma, dep. 9)

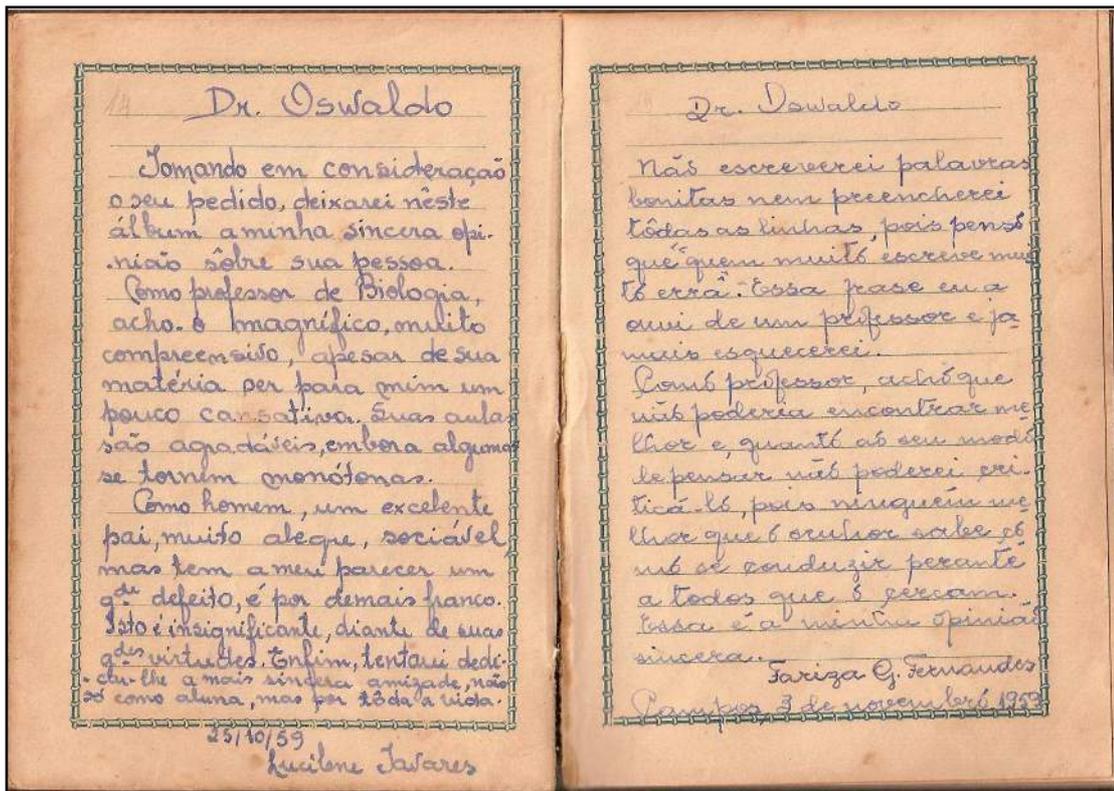


Fig. 11: Caderno de Avaliação da turma do 2º ano do Curso Normal de 1959 – Avaliação das alunas Lucilene Tavares e Fariza Fernandes
 FONTE: Arquivo Fábio Muylaert

Se, por um lado, a Lei Orgânica do Ensino Normal imprimiu ao Curso de Formação de Professores uma dimensão enciclopédica e humanista, por outro, contribuiu para incrementar atividades paraescolares e extracurriculares, enriquecendo o relacionamento humano e propiciando o cultivo da solidariedade e da afetividade - princípios que se coadunavam com a visão da educação, comum nas décadas de 40 e 50, que propunham a erudição, o aperfeiçoamento moral e a eficiência social.

Assim, as atividades extracurriculares passaram a ter grande importância na vida pedagógica do Instituto de Educação de Campos. O intercâmbio cultural com outras escolas de formação de professores, as excursões, a participação em desfiles

beneficentes ou em atos públicos, como o representado na fotografia abaixo — Normalistas do IEC, em 1958, sendo recepcionadas no Salão Nobre do Palácio Laranjeiras, sede do Governo Estadual/RJ –, faziam parte de uma extensa agenda social a ser cumprida pelas alunas do Curso Normal.



Fig. 12: Normalistas em visita de agradecimento ao Governador do Estado do Rio de Janeiro, pela implantação do Curso Ginásial no IEC - Palácio Laranjeiras / RJ - 1958
FONTE: Arquivo ISEPAM

Esta imagem não só registrou um momento na vida das normalistas campistas, mas reforçou a imagem ideal da professora primária dos *anos dourados*, forjada num *locus* – o Instituto de Educação de Campos – que, consoante a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, cumpria sua finalidade social preparando jovens para o exercício da docência.

No final dos anos 50, uma nova tendência da educação brasileira começou a se fazer presente nas discussões em torno da escola primária e de seus professores. A foto ilustrativa da formatura da turma de 1959, do Curso Normal do IEC, indica o encerramento de uma década e início de outra: cenário propício para se começar a construção de novos valores.



Fig. 13: Formatura da turma do Curso Normal do IEC – ano 1959
 FONTE: Arquivo Cyntia Muylaert

Iniciar e começar são palavras cujas origens remetem a *archein*, termo grego equivalente ao latino *agere* que, por sua vez, significa “imprimir movimento a alguma coisa”. Foi sob esse aspecto que se deu início aos anos de 1960. Começava a delinear-se, no cenário sócio-político, uma polarização: de um lado os setores populares, representados pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média. De outro, um amálgama heterogêneo, que compreendia uma significativa parcela da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias. Para Freitag (1984, p. 55), o campo educacional era o reflexo dessa “coexistência contraditória, e às vezes abertamente conflitiva, de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista”. Como resultado, as políticas educacionais estarão restritas “à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública”.

A Constituição de 1946 havia fixado, num dos seus parágrafos (Art.5 XV, d), a necessidade da elaboração de novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil, que substituíssem aquelas consideradas ultrapassadas do Governo Vargas. O primeiro projeto-de-lei encaminhado à Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, no ano de 1948, expressava as preocupações populistas do novo governo,

que tinha como objetivo corresponder a certas ambições das classes subalternas, abrindo algumas concessões às classes camponesa e operária. Primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico) que, além de equiparados em termos formais, apresentavam, nesse projeto, maior flexibilidade: permitir a transferência do aluno de um ramo de ensino para outro, mediante prova de adaptação.

Esse projeto, cujo teor foi considerado bastante progressista para a época, foi engavetado. Ao ser retomado em 1957, teve suas metas reformuladas e, sob a forma de novo projeto-de-lei, conhecido pela denominação de “substitutivo Lacerda”, foi encaminhado à Câmara Federal em 15 de janeiro de 1959. As inovações desse projeto em relação ao anterior e à legislação educacional vigente consistiam em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil. Assim, os pais teriam oportunidade de optar livremente pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam. Foi justamente este aspecto que levantou uma onda de protestos entre intelectuais, pedagogos e liberais em todo o Brasil. O *Manifesto dos Educadores*, em 1959, teve a intenção de alertar o público sobre as implicações desse projeto-de-lei. Florestan Fernandes (1965, p. 365), um dos relatores, assinalou que esse manifesto “dava início a uma campanha em favor da escola pública, com a intenção de impedir a aceitação desse projeto como lei pela Câmara, Senado e Presidência da República”.

Foi nesse clima polêmico que as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram esboçadas. Verificou-se, na redação final do texto da LDBEN, a existência de duas tendências expressas pelos projetos-de-lei de Clemente Mariani e Carlos Lacerda, e as contradições e os conflitos que caracterizavam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Na visão de Freitag (1984, p. 68), essa lei não deixou de ter um caráter elitista, apesar de conter certos elementos populistas. E isso a levou a afirmar:

Na distribuição das tarefas dentro dos respectivos níveis, as classes alta e média ainda levam vantagem em relação à classe subalterna. Assim, os ramos de estudo de maior prestígio e com maiores chances profissionais no mercado de trabalho (medicina, engenharia, etc.) que exigem dedicação exclusiva e não permitem colateralmente o trabalho na fase de estudos, são quase de domínio das classes favorecidas. Estudos que concedem mero título mas poucas chances

profissionais (ciências humanas, literatura, pedagogia, administração) são cursados por filhos de classe baixa.

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional recebeu o número 4.024 e foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Apesar de uma “longa gestação”, em que não faltaram debates públicos e ativa participação da imprensa, essa lei pode ser vista como um projeto conservador, o que mereceu por parte de Anísio Teixeira o seguinte comentário: “meia vitória, mas vitória” (Accácio, 2007). E a título de ilustração: a LDBEN/61 foi assinada cinco dias depois da lei que criou a Universidade de Brasília. A política pública educacional, usando as palavras de Cunha (1989, p. 86), por ser ela a expressão da “reordenação das formas de controle social e político”, usará o sistema educacional reestruturado para assegurar esse controle. “A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação”. Por meio de dados estatísticos, Ghiraldelli Jr. (2000, p. 120) apresentou o retrato do sistema educacional brasileiro, no ano da promulgação da primeira LDBEN:

A Lei de 1961 encontrou a educação do país, como um todo, em estado calamitoso, pois somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4ª série. O ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior.

As discussões em torno da LDBEN/61 direcionaram a profissão docente para um enfoque economicista, não obstante a lei não promover mudanças significativas para o curso de formação de professores. Tal fato era decorrente do próprio cenário sócio-político, que, com o advento da industrialização em ritmo acelerado na década de 50, ganhou um novo personagem – a nascente classe trabalhadora urbana. Foi para ela que se apontaram as mudanças significativas na educação nos anos 60. Para Romanelli (1987, p. 181), o único mérito da LDBEN foi “a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Mas, foi no contexto dessas discussões que a docência do ensino primário começou a perder o caráter missionário e a educação começou a ser vista como fator de desenvolvimento.

Silke Weber (2000, p.131-132), ao examinar a LDBEN/61, no âmbito de um projeto modernizador de educação, destacou duas características principais: “uma primeira, de ordem apenas prescritiva, que se cinge a estabelecer as exigências

mínimas de formação docente, e uma segunda que, sem perder o tom normativo característico de lei, tem também um aspecto indutor”.

As questões relativas ao magistério foram tratadas na LDBEN/61, no Título VII, Cap. IV - Da formação do magistério para o ensino primário e médio - sob a ótica da “premência de professores diante da expansão do ensino primário”. Neste capítulo assegurou-se “igual direito de ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme fixado no artigo 58, referindo-se tanto “àquele (a) com diploma de regente de ensino primário, obtido em curso normal ginásial, como àquele (a) que concluiu o curso normal colegial”.

Essa postura, afirmou Silke Weber (2003, p.130), “indica que o tema da qualidade da educação escolar ainda não havia encontrado espaço nos projetos político-sociais que orientavam o Estado na determinação de necessidades educacionais e meios de atendê-las”. Isso significou, na interpretação de Silke Weber (*ibidem*) que a LDBEN nº 4.024/61 não trouxe significativas transformações para o ensino primário nem para a formação de professores.

Os artigos compreendidos entre os números 52 a 61, do Capítulo IV da LDBEN/61, corroboram a assertiva de Silke Weber (2003, p.130), ao ratificarem a finalidade do Ensino Normal, os anos a serem cumpridos para a formação e a expedição de diplomas, conforme já havia sido disposto pela Lei Orgânica de 1946. O mesmo aconteceu ao artigo 55, ao enfatizar os Cursos de Especialização a serem realizados nos Institutos de Educação.

Dessa forma, as Escolas Normais mantiveram-se com diferentes níveis: as de grau ginásial e as de grau colegial. As primeiras conferiam diploma de regente do ensino primário. As disciplinas de cultura geral das escolas de grau ginásial tornaram-se as mesmas obrigatórias para o curso ginásial secundário. Para Werebe (1968, p. 211) “apesar dessa obrigatoriedade, o prestígio dessas escolas continuou baixo. Eram consideradas agências de formação obsoletas e medíocres, criadas com o intuito de serem substituídas por outras mais desejáveis e eficazes quando possível”.

O Curso Normal, de grau colegial, continuava a ser realizado pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação, permanecendo com três anos de duração e destinando-se, como anteriormente previu a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, à preparação psicopedagógica do futuro mestre, dando maior ênfase ao

estudo das disciplinas pedagógicas que constituíram o currículo das duas últimas séries, conforme pode-se visualizar no quadro demonstrativo abaixo:

- Matriz Curricular do Curso Normal do Instituto de Educação de Campos
1962-1964

Quadro 3 – Distribuição de Disciplinas por Ano/Série-1962-1964

DISCIPLINAS	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie
	1962	1963	1964
Artes	-	-	-
Ciências Físicas e Biológicas	x	X	-
Desenho e Artes	-	X	-
Didática Geral	x	X	-
Ciências Naturais	-	-	x
Didática Especial	-	-	x
Ciências Sociais	-	-	x
Linguagem	-	-	x
Matemática	-	-	x
Filosofia da Educação	-	-	x
Geografia do Brasil	x	-	-
História do Brasil	-	X	-
Higiene e Puericultura	-	-	x
Matemática	x	X	-
Música e Canto	x	-	-
Português	x	X	x
Psicologia	x	X	x
Sociologia da Educação	-	-	x

Fonte: Diploma de aluna do Curso Normal do IEC – Formanda de 1964

Ao estabelecer uma análise comparativa da Matriz Curricular em vigor no Instituto de Educação de Campos, no período entre 1958-1961, e a Matriz Curricular proposta pela LDBEN n. 4.024/61, as alterações incidiram nas disciplinas de:

- Filosofia e Sociologia da Educação - passam a se constituir duas disciplinas específicas.
- Cadeiras Optativas e Práticas Educativas – são retiradas da grade curricular.
- Música e Canto – acrescida na grade curricular; a ser ministrada na primeira série do Curso Normal.

- Desenho e Artes – formam uma única disciplina, a ser ministrada na segunda série do Curso Normal.

- Matriz Curricular do Curso Normal do Instituto de Educação de Campos
1958-1961

Quadro 4 - Distribuição de Disciplina por Ano / Série – 1958-1961 (Elaboração Própria)

Disciplinas	Séries 1 ^a	2 ^a	3 ^a
1 - Português	4	4	3
2 - Matemática	3	3	-
3 - Geografia do Brasil	3	-	-
4 - História do Brasil	-	3	-
5 - Ciências Físicas e Biológicas	2	2	-
6 – Psicologia	3	3	2
7 – Didática Geral	3	3	-
8 – Didática Especial	-	-	8
9 – Desenho e Artes	-	-	2
10- Filosofia e Sociologia da Educ.	-	-	3
11- Higiene e Puericultura	-	-	2
12- Cadeiras Optativas	2	2	-
13- Práticas Educativas	4	4	-
Total	24	24	24

Fonte: Arquivo ISEPAM - Ofício Circular nº 1/62 – SEEC/RJ – Departamento de Ensino Médio

Os quadros três e quatro permitem uma leitura, onde se pode constatar as poucas inserções que a LDBEN/61 realizou na reformulação curricular do Curso Normal do IEC. Principalmente, no que diz respeito às disciplinas pedagógicas, que continuaram sendo dinamizadas conforme o Decreto-Lei nº 3.649/58, do Estado do Rio de Janeiro.

Mal havia sido promulgada a LDBEN/61, já se falava na possibilidade e na necessidade de realizar reformas de ensino. A alegação tinha a ver com a nova situação econômica, que exigia a reorganização da sociedade política e da sociedade civil. O Estado, que no fim da década de 50 se havia tornado mais ou menos o porta-voz dos interesses de algumas frações da classe média e das classes subalternas, foi forçado a ceder à nova tendência da internacionalização do mercado interno. Segundo Freitag (1984, p. 76), foi nesse momento que:

as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os

setores políticos tradicionais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) – expressão, no seio do Estado, da dominação de classe do período populista-desenvolvimentista – são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional [...]

À semelhança do que ocorreu em outros países, Nóvoa (1991, p.119), comentou que a função docente no Brasil foi sendo normatizada “a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. Neste sentido, a legislação educacional se constituiu em uma fonte importante para a compreensão desse processo, o qual, de um lado, sintetizou interesses políticos em contextos diversos e, de outro, indicou as vertentes do debate acadêmico e social.

O Instituto de Educação de Campos ainda vai manter-se com a imagem e o padrão acadêmico que lhe foram característicos, durante toda a década de 1960, mesmo convivendo com a proposta político-ideológica, consolidada a partir do golpe militar de 1964. Na interpretação de Nunes (2000, p. 28), a trajetória das políticas públicas de formação docente mostrou que há uma tradição na sua implementação no Brasil “que conjuga avanços legais e recuos pragmáticos”. A mudança, diz Nunes (*ibidem*), “não está assegurada no anúncio da lei”. Opinião que também pode ser encontrada nas narrativas de Elysabeth (dep.4) e Giselda (dep.10), que assim relataram:

Nas salas de aula do IEC, a rotina seguia o seu curso, sem que houvesse nenhum comentário sobre o que estava acontecendo no Brasil, pós-64. Época de silêncio, de autoritarismo, que transparecia nas palavras reticentes dos professores e entre nós, alunas. A gente, mesmo sem entender de política, observava que havia um clima diferente: muitos militares na rua, as pessoas com medo [...] (dep. 4).

Os anos de chumbo significaram, certamente, a perda da nossa cidadania. Em nossa casa, meu pai evitava falar sobre a ditadura, com medo de comprometer os filhos. Era uma situação que nos incomodava a todos, principalmente, numa família grande como a minha, ligada aos movimentos artísticos e culturais da cidade. Uma época de forte censura. Tanta censura, tanto não, que depois disso a sociedade liberou geral. O resultado está aí, na escola. Hoje, nosso aluno não tem mais parâmetros. Numa sociedade assim, é claro que se instala o caos. (dep. 10).

No Brasil, os anos 60, certamente, foram um divisor de águas. Para alguns historiadores, a década iniciou em 1964, com o golpe que depôs o presidente João Goulart, levando ao poder os militares. A partir desse marco, no cenário nacional, *nada será como antes* – afirmou a música do compositor Milton Nascimento, em 1968 – na fase mais aguda da ditadura.

O regime militar teve, desde o início de sua implantação, uma grande dificuldade em definir sua forma de legitimidade, que não deveria passar apenas pelo arcabouço legal. Essas foram as palavras de Mendonça e Fontes (1991, p. 42) para interpretarem esse tempo de crise e rupturas; tempo de endurecimento da censura; fechamento do Congresso; prisões e perseguições arbitrárias que fizeram, em termos políticos, a década ultrapassar os marcos cronológicos tradicionais. Mas, foram tempos também de uma rica vida cultural traduzida pelos movimentos estudantis, festivais de canção, artes plásticas, cinema e teatro, criando-se assim um horizonte favorável à denúncia da ditadura - a contracultura.

Tal dimensão – a da participação de intelectuais e artistas – foi duplamente importante em si mesma, porque se tratou de um setor cultural que conferiu um caráter de enraizamento a uma nação. Depois, pela influência desse movimento no sistema educacional. Em Campos, este foi um tempo em que, paradoxalmente, a cultura institucional do Instituto de Educação de Campos se consolidou. Uma demonstração visível de que o sentimento de pertença a um grupo, a uma instituição, a uma cidade foi condição que emergiu como ato de resistência, como forma de manter viva a identidade coletiva.



Fig. 14 - Alunas da 2ª Série do Curso Normal – Dez./ 1963
FONTE: Arquivo Marilza Paes

4 A CIDADE, AS PESSOAS, UM LUGAR DE MEMÓRIA – O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo o sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 2)

Foi com esse princípio orientador que o percurso pedagógico, social e humano do curso de formação de professores do Instituto de Educação de Campos foi construído nas décadas delimitadas pela pesquisa. E isso só foi possível ser visualizado através do marco teórico das políticas educacionais e de uma hermenêutica cruzada entre a instituição, a cidade, os arquivos e as memórias. Com a finalidade de gerar uma identidade institucional específica.

O que se pressupõe um processo - não se pode compreender a questão da identidade como um produto acabado. Para António Nóvoa (1995, p. 16), “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço em construção”. Assim, os diferentes contextos de uma cidade, associados à memória escolar e às trajetórias de vida, compõem um espaço histórico-social.

A cidade encarna, em seu espaço físico e simbólico, diferentes marcas do passado que, de certo modo, se vinculam a atitudes voluntaristas de lembranças ou esquecimentos. Tais atitudes, por sua vez, manifestam-se, sob diferentes formas, nos discursos acerca da escola e do ensino. Andréas Huyssen (2000), ao discutir a organização do espaço da cidade de modo associado às atitudes de memória e esquecimento na modernidade, comparou a cidade a um texto e ressaltou a necessidade de proceder à sua leitura a partir de uma associação de signos.

Em uma trilha semelhante, Maria Stella Bresciani (1999) destacou, em relação ao sentido simbólico constituído a partir do espaço urbano, que os resíduos materiais existentes nas cidades, e que se perpetuaram como fragmentos objetivos da memória de outros tempos, convivem com memórias diversas, essenciais à construção de uma identidade. Desse modo, constituíram-se em diferentes discursos que interferiram na forma pela qual os sujeitos se movimentaram e perceberam esse espaço e, ao mesmo tempo, configuraram práticas sociais heterogêneas de rememoração.

Nesse sentido, *A Planície do Solar e da Senzala*, obra de Lamego Filho (1996), tornou-se uma fonte de historicidade para o entendimento do processo identitário da cidade de Campos dos Goytacazes, “por descrever o nascer do povo, a formação das culturas iniciais, a evolução da economia, da raça, da sociedade, e do psiquê do grupo” (Oliveira Viana, 1996, p. 9). Assim, na visão de Lamego Filho (1996, p. 88), a argamassa da sociedade campista

é antes de tudo a integral de todos os seus atributos psicológicos herdados secularmente pelo acamamento ético. São as lutas, os reveses e as vitórias, as crenças e as ambições, as dores e as alegrias, as saudades e as esperanças elaboradas em comum e difusivas, de indivíduo a indivíduo, de família em família, de grupo em grupo, de geração em geração, e que se enraízam, esgalham-se e florescem, em todas as manifestações sociais.

O tema enraizamento é caro a Lamego Filho. Ele se traduz por um interesse, por uma idealização, pela coesão do grupo a que se pertence. O retorno à terra, ao folclore, à linguagem local fez dele, nas palavras de Oliveira Viana (1996, p. 10), “um grande evocador do passado, sentindo como poucos a imensa poesia da nossa grandeza extinta, daquela existência suntuosa de nossos avós e ainda hoje revelada na melancolia dos velhos solares derruídos.”

Alinham-se ao pensamento de Lamego Filho diversas linhas interpretativas acerca desse sentimento de pertença. Bosi (2003, p. 16) interpretou uma dessas linhas, ao afirmar que “do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”. A este pensamento de Bosi (*ibidem*), para quem a tendência acadêmica sobre enraizamento traduz uma demanda do homem contemporâneo, associa-se a concepção de Simone Weil (1996, p. 411) de que “de todas as necessidades da alma humana não há outra mais vital que o passado”. Isso significa que onde os homens espriam raízes, as lutas e construções dos antepassados, suas idéias e

tradições, alicerçam realizações que, por sua vez, poderão revesti-las com novos significados. O passado permanece, então, em contínua reconstrução pela memória coletiva. Dessa forma, pode-se afirmar que o enraizamento não pressupõe o isolamento do espaço geográfico ou da produção cultural de uma coletividade, e sim no sentido proposto por Simone Weil (1996, p. 419):

a multiplicação de contatos e a troca de influências podem alimentar revelações de parte a parte e estimular a originalidade de seus partícipes. É por meio da aparição diante do outro que os homens desenham sua identidade pessoal. Tal pluralidade é condição para a ação e para o discurso: funda e alimenta o corpo político.

Foi na esteira dessa concepção que o Instituto de Educação de Campos se inscreveu como um lugar onde se teceu parte da memória coletiva da cidade de Campos dos Goytacazes. As reminiscências desse espaço só foram possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo. O IEC, ao se projetar como lugar de memória da formação docente, ratificou a imagem que a instituição, ao longo de meio século, representou no imaginário social: não somente um polo de educação, mas um símbolo social e cultural, cujos códigos transpareceram na arquitetura escolar, no uso, durante décadas, do uniforme composto pela saia azul-marinho, blusa branca, gravata azul e nas representações que foram construídas em torno dessa aura que caracterizou os *anos dourados*, configurando, assim, as palavras de Bosi (2004, p. 73): “A escola é um lugar de memória”.

O lugar da formação, ao ganhar relevo nas narrativas, demonstrou que a “relação entre memória e escola é mais profunda”, como Arendt (2001, p. 31) a considerou. Para esta autora,

A cultura escolar é testamentária. Sem testemunho cultural e sem escola – que indique, selecione e nomeie, que transmita e preserve, que fale onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – não pode existir continuidade consciente do tempo, e portanto, em termos humanos, nem passado nem futuro.

4.1 MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dar sentido às diversas vozes percebidas e identificadas no processo de uma pesquisa foi conhecer, desvendar, perscrutar os saberes aparentemente simples,

mas complexos, quando entrelaçados pela cultura escolar, pelas histórias de vida e pelos lugares onde se encontraram e foram gestados.

Nas memórias da formação docente, as vozes das normalistas do IEC, das décadas de 50 e 60, foram os canais condutores que revelaram as experiências pessoais articuladas com o contexto sócio-histórico mais amplo. Dessa forma, a memória individual dialogou com o coletivo e redimensionou a realidade passada. As memórias desdobraram-se em histórias.

4.1.1 Pelos caminhos de ferro

Pelas histórias de lugares eles se tornam habitáveis. Habitar é narratizar. (CERTEAU, 1996, p. 201)

Para grande parte das entrevistadas, revisitar o Instituto de Educação pela memória foi, num primeiro momento, lembrar o espaço escolar, seu entorno, o trajeto que leva da casa para a escola e vice-versa. Um percurso de descobertas, de aquisição de valores, de aventuras e brincadeiras. Como as lembranças resgatadas por Ana Maria (dep.3): *“Gritos ressoam: olha o bonde, corre!... Espera moço que tem mais gente! Anda depressa, que verdeza!...”* São fragmentos das recordações de Ana Maria, lembrando as vozes das colegas para entrarem no bonde — meio de transporte que era usado, regularmente, pelas alunas do IEC.

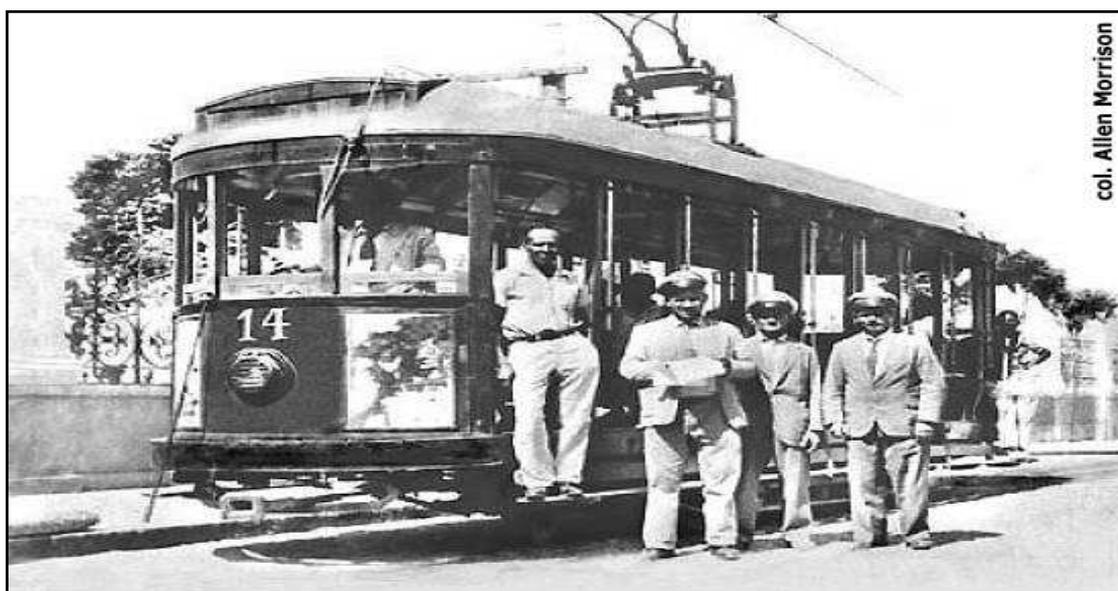


Fig. 15: Bonde similar ao que fazia o trajeto Centro-Bairro do Turfe-Clube – Década de 1950.
FONTE: Coleção Allen Morrison

Nas narrativas das entrevistadas, as brincadeiras eram constantes, como a rima com os nomes das colegas, os comentários que surgiam durante o longo período – mais de quarenta minutos – em que o bonde percorria o trajeto Turfe-Clube - Centro. Em pequenas frases rimadas, Ana Maria (dep.3) se expressou:

Eda. Dos colchões Epeda. Rebel dos colchões Probel. Vocês não sabem da maior: fomos convidadas para desfilar em São Fidélis, na festa da cidade. Mas, só serão escolhidas cinco meninas. D. Maria do Carmo é quem vai escolher. Será que eu vou? Titio (referindo-se a Dr. Américo Rodrigues, então diretor do IEC) mandou dizer que a nossa excursão de uma semana ao Rio está quase certa. Olha Dr. Ruben passando de carro... Vamos gritar? Rubinho... Paga logo a passagem, o condutor já passou aqui duas vezes. Amanhã, temos aula de Educação Física às 6h.30min. Temos de acordar cedo. Chega de confusão, gente. Estamos chegando ao centro, todas quietas para ver os nossos “flertes”. (dep. 3).

O bonde ficou como imagem representativa da cidade, de um lugar e de uma época em que o trânsito, quase inexistente, da Avenida 28 de Março, posteriormente denominada Avenida Alair Ferreira, e a lentidão dos veículos permitiam intermináveis conversas no seu interior. São imagens e falas que evocam um tempo eternizado nas lembranças:

Para voltarmos ao centro da cidade, o encosto do banco tinha que ser colocado numa posição que permitisse ficar de frente ao percurso a ser percorrido. Isso nunca acontecia. Não mudávamos a posição, para ficarmos frente a frente com as colegas, conversando. O bonde se transformava numa sala de visita, onde discutíamos vários assuntos. (Roseli, dep. 6).

Argezilda (dep. 1), ao comentar sobre os anúncios que eram afixados, quase no teto do bonde, onde as normalistas se divertiam lendo, recitou, de memória, um deles: “veja senhores passageiros, que belo tipo faceiro o senhor tem a seu lado. No entanto, acredite, quase morreu de bronquite, salvou-o rum creosotado.” Argezilda comentou que durante anos ficou sem saber o que significava creosotado.

Nos trilhos do bonde, outras histórias se construíram. Como a de Elysabeth (dep.4), que “se apaixonou pelo marido, olhando-o de dentro do bonde, durante os percursos diários que fazia”. Casaram-se, após a conclusão dela no Curso Normal. A esse respeito, Elysabeth comentou que “só foi possível recuperar essas cenas vividas, com a nossa entrevista, porque este arquivo estava fechado e esquecido”.

Mais distante dessa ótica saudosista, as observações de Linda Amélia (2008, dep.7) fizeram vislumbrar um tempo que a modernidade estava trazendo. Semelhante aos ciclos considerados por Hüberman (1995, p. 52) como:

sequências da vida, predeterminadas e invariáveis; toda gente passaria pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem, independentemente das condições de vida ou de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual.

Para Linda Amélia, o bonde, a partir dos primeiros anos de 1960, tornou-se obsoleto, e não atendia aos novos tempos:

Era a modernidade que chegava. Não cabia mais um transporte tão lento como o bonde. Vi chegar a primeira lotação, que fazia o percurso com mais rapidez e a gente chegava mais cedo em casa. Eu morava longe, em Guarus, e assim tinha tempo para estudar melhor para as provas e fazer os trabalhos solicitados pelos professores, que eram muitos. (Linda Amélia, dep. 7).

Já Hyalci (dep. 5) se reportou à linha férrea que dividia a longa avenida, onde se encontrava o IEC, como o seu referencial de lugar. Por morar próximo à escola, as cenas do trem passando, o apito tradicional, os vagões repletos de cana e outros com passageiros, tornaram-se componentes da paisagem do bairro, e fizeram parte do cotidiano da escola. Hyalci ressaltou que habitualmente, ao passar pelo IEC, o maquinista diminuía a marcha e acenava.

Gabriel Garcia Marques (2006, p. 8) afirmou que “a vida não é o que a gente viveu, mas o de que a gente se lembra para contá-la”. Esta memória, que se enraizou nos gestos mais simples, num local concreto e que se tornou emblemática, foi conferida num determinado espaço que lhe deu suporte. O Instituto de Educação de Campos tornou-se, nessa dimensão, um espaço/referência. As cenas cotidianas vividas pelas normalistas há cinquenta anos puderam, com o auxílio da memória, ser resgatadas, pois os elos passado-presente não se desfizeram. Isso significou o sinal de pertencimento a um determinado grupo social e a uma determinada geração, pois todo acontecimento é finito. Assim, o tempo com seu movimento de múltiplas faces, características e ritmos se configurou aqui como grande articulador das histórias pessoais, das experiências de formação e de aprendizagem. E, como nos sinalizou Certeau (1996, p. 201):

fomentar ou restaurar esta narrativa é, portanto, também uma tarefa de restauração. É preciso despertar as histórias que dormem nas ruas que jazem de vez em quando num simples nome, dobradas neste dedal como as sedas da feiticeira.

4.1.2 As narrativas: tempo de contar, tempo de fazer da vida uma história

No Instituto está mais da metade das minhas raízes, e grande parte do meu coração. (Giselda, dep. 10).

O sentido de pertencimento surgiu na narrativa de Giselda e de quase todas as entrevistadas. O Instituto de Educação de Campos é o lugar de suas raízes. Foi uma percepção com sentimento próprio, que a memória tratou de trazer à cena, no tempo presente. O lembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência, afirmou Bobbio (1997, p. 30-1), porque é desgastante ou embaraçoso,

mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade, não obstante muitos anos transcorridos, os mil fatos vividos [...] Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçar-nos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade.

Assim, a memória, mais relacionada à imaginação do que a história, ao evocar o que passou, garantiu sua permanência reatualizada, ou mesmo ressignificada no presente. A memória encontrou-se, portanto, de acordo com Pierre Nora (1993), em múltiplos lugares – os lugares de memória. E o que seria um lugar de memória? Um espaço que abriga lembranças ou um espaço que precisa ser preservado? Nora (1993, p. 8) afirmou que “podem ser espaços físicos ou simbólicos que resistem às investidas críticas da história, a qual, na maioria das vezes, repele a memória por considerá-la suspeita”. Ao tecer esta afirmativa, distinguiu a memória da história, esclarecendo:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos, em permanente evolução, aberta à dialética lembrança/esquecimento. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história é uma representação do passado, operação intelectual que sempre busca a análise e o discurso crítico. É justamente esse lado crítico que destrói a memória espontânea (NORA, 1993, p. 9)

Se, por um lado, Nora sinalizou para a existência de antagonismo entre memória e história, por outro, elas se apresentam convergentes: ambas são processos sociais. E como construções dos homens, a história e a memória têm como referências as experiências individuais e coletivas, inscritas nos quadros da vida social. Dessa forma, na história e na memória de uma comunidade docente de um determinado lugar, entrecruzam-se em temporalidades diversas: a cidade, a instituição escolar e as pessoas.

A necessidade de cotejar as narrativas das ex-alunas com a reconstituição do curso de formação de professores fez com que, ao selecionar, nas falas das entrevistadas, os aspectos memorialísticos, estes permitissem recompor um trecho do itinerário do Curso de Formação de Professores do IEC, em sua dimensão social e histórica.

Uma clara impressão dessas narrativas foram as lembranças do Instituto de Educação, mescladas no passado/presente. As lembranças da vida escolar permaneceram vivas para esse grupo de pessoas. Todas as entrevistadas se afastaram dos bancos escolares há bastante tempo. Mas mesmo passado tanto tempo, foram capazes de recordar, com minúcia, aspectos de suas trajetórias escolares. Desse modo, as lembranças puderam testemunhar marcas e significados singulares, como o ingresso no IEC, que fez parte das primeiras lembranças de Argezilda (dep.1), como um sonho realizado, uma conquista:

O tempo passou implacavelmente... Parece que foi ontem quando cheguei ao Instituto de Educação de Campos. Era março de 1958. A escola tinha apenas quatro anos de existência. Foi uma vida de alegrias, sonhos, muito glamour, que valeu ser vivida em todos os momentos. Aqui passei os anos dourados da minha existência. (dep. 1)

A visão romântica de Argezilda se coadunou com o espírito da época dos *anos dourados*. Durante a entrevista, ela citou várias vezes a palavra *glamour*, associando-a ao *status* de ser aluna do IEC. As lembranças que a escola trouxe para cada uma das entrevistadas se relacionaram ao significado proposto por Charlot (1996), que buscou articular essas lembranças ao tipo de escola que se frequentou com as experiências vividas.

Elysabeth (dep.4), numa outra perspectiva, relatou que o ingresso no IEC foi uma conquista familiar. Filha de uma viúva que ganhava a vida num pequeno comércio e na máquina de costura,

o IEC foi e continua sendo, juntamente com a minha família, um referencial de vida. Lutei muito para realizar o sonho de minha mãe, que era ter uma filha formada pelo Instituto de Educação. Foram anos de luta, de privações materiais que valeram a pena serem vividos, pois foram essas aprendizagens que me fortaleceram enquanto mulher e mãe trabalhadora. Valores que procuro passar para meus filhos e netos. (dep. 4).

Para Marilza (dep.12), o magistério possibilitou exercer uma profissão respeitada e valorizada pela sociedade constituída da época. Razão de sua escolha, afirmou:

Eu não tinha consciência de uma vocação. A escolha do magistério estava impregnada na minha mente e nas aspirações. Eu tinha o desejo. Era o caminho correto na minha época. Até as meninas de condição social mais elevada cursavam o Normal. Eu via na profissão de professora uma forma de ser aceita e respeitada pela sociedade em que vivia. (dep. 12).

Explicitar os elos que deram sentido à aproximação da família com a formação docente implicou retornar à casa ancestral, ponto de partida das interlocuções com o mundo. Assim Giselda (dep.10) narrou os elos criados:

Minha família era grande e muito alegre. Morávamos logo ali, em frente ao Jardim São Benedito. Meu pai tinha uma padaria bem conhecida naquela área e era uma pessoa muito querida no bairro. A minha educação, em todos os sentidos, teve uma grande influência de meus pais. Lá em casa a gente lia muito e ouvia boas músicas. Meu pai adquiria coleções no “Ao Livro Verde”, e assim eu e meus irmãos conhecemos a obra de Machado de Assis, Monteiro Lobato, que muito nos ajudaram nas pesquisas escolares. O Instituto de Educação era para nossa família uma extensão de nossa casa. Aprendi com meus pais a amar essa escola, e a lutar para que ela se mantivesse na sua integridade. (dep. 10).

A narrativa de Giselda, que transitou entre o cotidiano familiar, o bairro e a escola como lugares de referência, remete-se à Halbwachs (1990). Segundo este autor, a memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membro da família, o nosso bairro como membros da comunidade local, e a nossa vida profissional em função do local onde realizamos nossas atividades.

A memória, assim entendida, permitiu a redescoberta e a valorização da identidade social de que o sujeito tornou-se depositário como membro de uma família, morador de um bairro, produto de uma classe, resultante de um meio cultural. Nesse sentido, a dimensão da sociabilidade¹⁸ apareceu como característica peculiar do Instituto de Educação em quase todos os depoimentos. Isso pode ser explicado na própria construção da cultura escolar institucional que teve como base a rede relacional. Para Ana Maria (dep.3), a valorização da amizade, a solidariedade foram os aspectos que mais a marcaram, conforme suas palavras:

Quando entrei para o IEC, não tive nenhuma dificuldade de adaptação. A nossa turma era especial — e continua sendo até hoje. O tempo e nem a distância nos impediram de continuar uma amizade, que iniciou nos bancos escolares do IEC. Todos os anos nos encontramos para comemorar e colocar a conversa em dia. Isso nos une cada vez mais. Em 2009 estaremos fazendo 50 anos de formadas e a gente quer voltar ao Instituto para fazermos a nossa festa. Se eu tivesse uma palavra para definir esse tempo de normalista do IEC, diria: solidariedade. (dep. 3).

As diversas maneiras de se relacionar com o IEC, estabelecidas por cada ex-aluna, parecem afetar, significativamente, a forma e o conteúdo da memória desse período. Elysbeth (dep.4) teceu suas considerações sob o ponto de vista de romper com os padrões estabelecidos para a mulher. As profissões, tidas como masculinas, começaram a ter forte influência na escolha do curso secundário. Mas, sobreviverão, nesse período, as fortes amarras sócio-familiares, conforme relatou a entrevistada:

Inicialmente repudiei a idéia de fazer “Normal” no IEC. Rebelde, eu contestava a idéia, pois queria fazer o Científico [...] Mamãe era mais prática: queria que a filha tivesse um futuro menos árduo. E eu fui fazer a prova e fui classificada. Não sabia que gostaria tanto e que minha vida se confundiria com o Magistério. Esta era a profissão que mamãe, de certa forma, forçou minha escolha. Dei sorte! (dep.4).

Nos relatos da entrevistada Ilma (dep.11), os caminhos não foram tão diferentes. De família numerosa, originária da zona rural, Ilma e seus familiares fizeram o percurso de toda a família de pecuaristas da região – os pais mudaram-se para a cidade para “encaminhar os filhos nos estudos”. Dando continuidade ao relato, assim Ilma traçou o percurso familiar:

¹⁸ Entendida de forma apresentada por Gilberto Velho no livro *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração* (1986) como um conjunto de relações significativas, uma forma lúdica de associação e como valorização da amizade, das reuniões, das conversas, das festas, dos encontros, dos diálogos.

Os meus irmãos foram fazer científico no Liceu, para seguirem a carreira de médico ou de engenheiro. Era assim que nossos pais decidiam o futuro de seus filhos. O mais velho passou para o Banco do Brasil, um emprego maravilhoso na época e desistiu do curso superior. Eu e minha irmã fomos fazer o Curso Normal no IEC. Ser professora não era vocação, e sim imposição familiar. Casei-me e fui ser professora no distrito de Travessão. Mas o Instituto é e sempre será o Instituto. Sou parte dele. (Ilma, dep. 11).

Todavia, a escola favoreceu outras percepções, dadas as marcas das condições de vida, como nos narrou Linda Amélia (dep.7):

Fui sempre aluna do Liceu. Lá é o lugar das minhas raízes. Não tenho o menor vínculo afetivo com o IEC, local de minha formação e de trabalho. Estou aqui há muito tempo, mas não criei laços. Talvez seja por ter vindo fazer o Curso Normal por questões financeiras. Abri mão de minha vocação, que era ser dentista, para ser professora. Foi traumático. Por não ter recursos financeiros fiz o Normal e isso não me foi nem um pouco prazeroso. Depois fui fazer Pedagogia. Fiquei encantada com a legislação educacional e, de certa forma, encontrei meu caminho profissional. (dep.7).

A análise desse conjunto de depoimentos, especialmente do que as recordações tiveram em comum – nenhuma entrevistada mostrou-se vocacionada para exercer a profissão docente –, permitiu evidenciar aquilo que Bosi (2004) já havia constatado no seu instigante trabalho com a memória: o modo de lembrar é individual tanto quanto social.

Ao procurar resgatar a memória social, Paul Ricoeur (1987) enfatizou a importância de se elaborar um documento, para marcar a transposição, para a escrita, da memória como testemunho da história. O documento para este autor transforma-se na memória coletiva arquivada, porque fundamentalmente se constitui em um conjunto de testemunhos vividos.

Nesse sentido, o Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert realizou essa experiência ao constituir, como documento de época, um jornal escolar. Ao funcionar como espécie de memória escrita, o jornal *Dimensão*, do IEPAM, no período em que circulou, nos anos de 1990, procurou reter os fatos mais significativos da cultura escolar de um determinado período e com isso transformou os fatos do cotidiano escolar em registros históricos. Razão pela qual este jornal escolar se fez presente neste estudo.

4.2 O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS RETRATADO NO *JORNAL DIMENSÃO*

Percursos através da página, metamorfoses do texto pelo olho que viaja, vôos imaginários ou meditativos a partir de algumas palavras, transposições de espaço sobre as superfícies militarmente dispostas do escrito, danças efêmeras. (CERTEAU, 1994, p. 265-71)

Aplicar este pressuposto, o da perspectiva do olhar (CERTEAU, *ibidem*), ao jornal *Dimensão* como fonte histórico-educativa, foi adotar a posição que condicionou como se vê e o que se vê ao lugar de onde se olha. Nesse sentido, a imprensa escolar no IEC tornou-se um lugar privilegiado de manifestação desses diferentes olhares. Ao apresentar em seus textos e imagens a polifonia de personagens que integraram a vida institucional, buscou-se registrar/tornar pública a cultura escolar do Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert, inscrita sob o olhar de sua vocação maior – a formação docente.

O jornal *Dimensão*, criado na década de 1980, certamente teve um papel significativo para divulgar essa vocação institucional. Além de ter sido um instrumento de apoio dos acontecimentos pedagógicos, abriu espaço para que professores e alunos registrassem suas impressões em forma de crônicas, mensagens, depoimentos e/ou imagens, o que concorreu para criação de um espaço diferenciado para o Instituto de Educação divulgar suas práticas pedagógicas. Durante um período de seis anos, com tiragem semestral mimeografada, esse jornal circulou regularmente. Desativado no final dos anos 80, foi reativado em 1993 pelas professoras Elyzabeth Teixeira Soares, Gina Cláudia Balbi Conte e por mim, Regina Márcia Gomes Crespo, com o objetivo mais ampliado: operacionalizar suas atividades em interação com as disciplinas do curso de formação de professores.

Na presente pesquisa, utilizou-se a Edição Especial de março de 1994, comemorativa dos quarenta anos do Instituto de Educação. Justificou-se a apropriação desse exemplar, por conter textos/documentos/imagens sobre o período que contemplou o recorte temporal delimitado pela pesquisa.

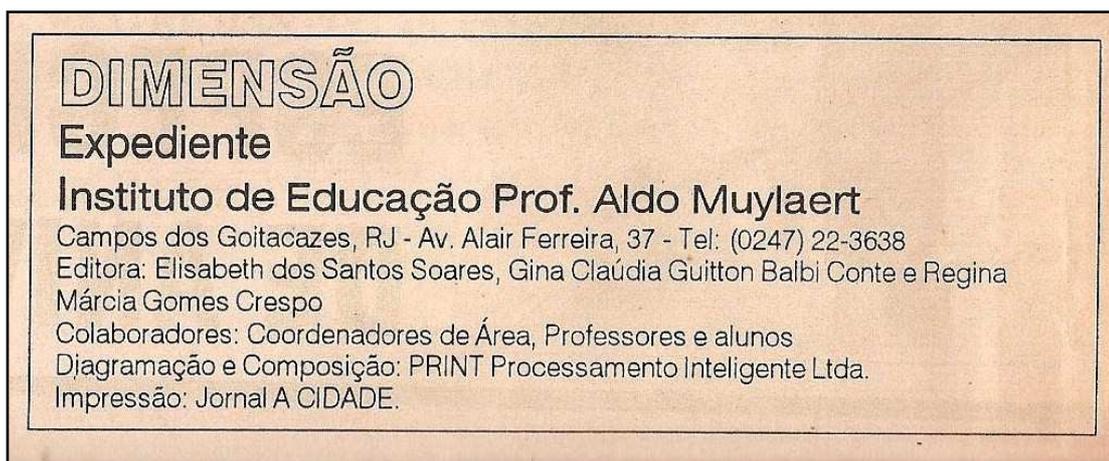


Fig. 16: Quadro de Identificação do Grupo Editor do Jornal Dimensão -1994
 FONTE: Arquivo do ISEPAM

O jornal *Dimensão* tornou-se um instrumento de difusão e de intercâmbio das atividades desenvolvidas por alunos e professores. Sobretudo, tornou-se um guardião da memória escolar e social do Instituto de Educação. Sem orçamento próprio, com tiragem trimestral de 500 exemplares, foi patrocinado pelo comércio local e impresso na gráfica de *A Cidade*, tradicional jornal de Campos dos Goytacazes. Em 1998 teve encerrada sua publicação.

Os escritos e as imagens apresentados na edição especial foram registros de professores e ex-alunos que participaram da vida institucional nos anos 50-60, e dos alunos e professores que em 1994 se encontravam em atividades regulares no IEPAM, o que permitiu ressignificar um tempo e resgatar suas representações, para melhor compreendê-las.

Na seleção dos temas e na formatação das páginas, foi observado que o grupo editor deixou-se guiar pela intuição e sensibilidade, sem a preocupação de elaborar textos, obedecendo às normas do jornalismo profissional. Assim, as matérias foram sendo selecionadas a partir das narrativas articuladas à história institucional. Dessa forma, a expressão utilizada por Agnes Heller (1993, p. 71): “A história é uma história”, tornou-se apropriada no entendimento desse contexto, por considerar que todo texto de um jornal, incluindo também o jornal escolar, é uma história – já que, valendo-se de um sentido de tempo presente, conta histórias em relação a este nosso aqui e agora.

Contar uma história, acrescentou Heller (*ibidem*), significa estar no mundo. É dessa forma que se organiza a informação a respeito do mundo em que o evento

ocorre, podendo-se, a partir dessa organização, informar o modo coerente sobre o que, como e por que o evento ocorreu daquela forma. Nesse sentido, o texto veiculado por um jornal é uma narrativa que recupera o tempo vivenciado e instaura o tempo das coisas, mediado por um narrador que seleciona, de um conjunto de narrativas, as histórias que deseja compartilhar com seus leitores. Assim, a questão que Ricoeur (1995, p. 23) apresentou – “quantas convenções e quantos artifícios serão necessários para se escrever a vida?” – serviram de pretexto, para que as histórias ganhassem coesão e coerência no resgate de um tempo e da sua historicidade.

No número especial do jornal *Dimensão*, de 1994, verificou-se que a preocupação foi escrever a vida, numa relação mimética entre o tempo da narração e o vivenciado, razão pela qual as crônicas, os depoimentos, as mensagens e os relatos autobiográficos apresentados obedeceram ao sentido de sua representatividade. O que permitiu ir ao encontro da definição de Micelli (1992, p. 36):

[...] nenhum tema possui, em si, uma carga maior ou menor de historicidade; é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico. Fatos e acontecimentos, portanto, são arranjos ou montagens, mais ou menos conscientes, que devem ser habilidosamente desmontados pelo fazer histórico.

Nesse sentido, o trecho da carta de Rita de Abreu Maia¹⁹ (1994, p. 2) endereçada à direção do ISEPAM expressou a visão de uma professora acerca do jornal escolar *Dimensão*:

[...] rico de informações conseguiu cumprir com a função social que deve sustentar uma imprensa colegial ao levar a comunidade ao IEPAM e trazer o IEPAM à comunidade. Essa troca enriquece os alunos, quando desperta o interesse do jovem pela vida que o rodeia, tornando-o um cidadão participativo, mostra um valor prático da palavra como veículo de expressão e comunicação e confirma que a escola pública é viável quando ousa realizar um projeto dessa ordem. Sem dúvida, o IEPAM é uma escola que se encontra em outra Dimensão.

Encontrar manifestações das normas sociais e da cultura produzida no interior de uma instituição, nas páginas do jornal escolar, corroborou a afirmativa de Rita de

¹⁹ Prof.^a Dr.^a em Língua Portuguesa, em exercício no IFF – Campos dos Goytacazes. Sua relação com o ISEPAM é decorrente do período de doutoramento (1993/95), quando realizou vários cursos de atualização em Língua Portuguesa para os professores do ISEPAM.

Abreu Maia (*ibidem*), a respeito da imprensa colegial. São manifestações que se encontravam visíveis nas narrativas, nas imagens, e se apresentavam com marcas identitárias, isto é, expressavam as inscrições da sociedade, as experiências vividas, do meio cultural a que pertenciam e dos valores dominantes. Nesse contexto, Vânia Gandra (1994, p.4), normalista do IEC, no início dos anos 60, ao fazer uma retrospectiva da importância do IEC em sua vida profissional e pessoal, para o jornal *Dimensão*, tomou como referência “a dedicação dos professores do IEC”. As lembranças afetivas foram associadas ao companheirismo, que, nas suas palavras, “foram sementes que frutificaram ao longo da vida”:

Tudo isso numa mistura de valores sólidos e importantes que brotavam em nós, motivados pela família e alimentados pelos professores em sua seriedade e doação para com a causa da educação do jovem e pela fraternidade vivida e compartilhada com amigas verdadeiras que nos acompanham até hoje. (GANDRA, 1994, p. 4)

Na visão de Pollak (1989), duas são as funções essenciais da memória: a manutenção da coesão interna e a defesa das fronteiras dos princípios comuns de um grupo – o sujeito coletivo. Nesse sentido, Pollack (*idem*) opera com a categoria de “memória enquadrada”, termo adequado e específico, na opinião do autor, do que seria memória coletiva. Assim, Vânia Gandra (1994, p.4), ao perpassar pelas suas memórias, procurou enquadrar os valores familiares nas práticas docentes, que, segundo ela, alimentaram esses valores e permitiram que as suas lembranças fossem reinterpretadas à luz da linguagem metafórica da sementeira. Linguagem que se tornou pertinente e a levou a afirmar que frutificaram também as sementes geradas pela imagem e pelo papel social desempenhado pelo Instituto de Educação, na geração quatro décadas posterior à criação do Instituto.

Ricoeur (1994, p.131) interpreta a vida humana análoga a um texto. Como um texto, também a vida expressa sentidos que podem ser explicitados por meio da interpretação, uma vez que a história é sempre a história dos homens, que são agentes das instituições, das funções, dos lugares onde são inseridos. “Tudo o que se narra acontece no tempo, desenvolve temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser contado”, afirmou Ricoeur (1987, p.24). Nesse sentido, o texto se torna um meio apropriado para fazer uma espécie de ponte entre o vivido e o narrado. Assim, a proposta do jornal *Dimensão*, ao trazer o mundo das pessoas que participaram de um momento da vida institucional, para as páginas de uma

publicação, teve a intencionalidade de desvelar sentimentos e construir um fluxo memorial.

Caminhando ao encontro dessa afirmação, a frase-destaque na primeira página do jornal *Dimensão*, de 1994 – “IEPAM, você é o futuro de muitos. Parabéns! 40 anos”. Para Simone, a aluna-autora dessa frase, o ISEPAM se dimensionou, na perspectiva de assegurar o futuro dela e de muitos. Imagem que foi compartilhada, por grupos de alunos que, conforme as fotografias, se posicionaram pelos espaços variados e em atitudes diferentes, permitindo interpretar que o futuro se encontrava ali, presente na partilha de uma linguagem comum, cujo significado foi produzido cotidianamente na interação entre espaço, tempo e pessoas.

IEPAM

DIMENSÃO

Jornal do Iepam - Campos dos Goytacazes (RJ), março/1994 Nº 4

IEPAM, você é o futuro de muitos. Parabéns! 40 anos.
Simone Silva da Hora - (604)

INSTITUTO DE EDUCACAO PROF. ALDO MUylaERT

De Jr. Décio Cretton (1954) a Joelma Tavares (1994) trabalhamos todos juntos, na formação da nossa juventude, abrindo caminho para o futuro...
D. Nimi

FOTOS: VILSON CORREA

EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO

1844 **AO LIVRO VERDE** **1994**
150 ANOS
A Livraria mais antiga do Brasil
homenageia o I.E.P.A.M. nos seus 40 anos

Fig. 17: Primeira Página do jornal *Dimensão*-mar/1994
FONTE: Arquivo do ISEPAM

Perceber o entrecruzamento das representações que se originaram dessa interação foi delinear uma identidade de grupo que orientou as ações de todos que participaram desse espaço, uma vez sujeita aos condicionantes afetivos e sociais que mobilizaram um repertório originado da forma como cada um interiorizou e se relacionou com a diversidade cultural e pessoal. Dessa forma, o tema sugerido por ocasião do aniversário de 40 anos do IEC – como vejo a minha escola? – teve sua representação pela aluna Luciana (1994, p. 2) configurada, em primeiro plano, pelos símbolos: a escola e as suas clássicas portas em formato de ogiva e o emblema institucional. Chartier (1998, p.22) considera os símbolos como “mundo de representações” dos lugares expressivos, carregados de memória e de patrimônio. “Sempre íntimo, alegórico e emblemático, realçando as evoluções dos sentidos, misturando os objetos, as práticas, as configurações e sonhos”.

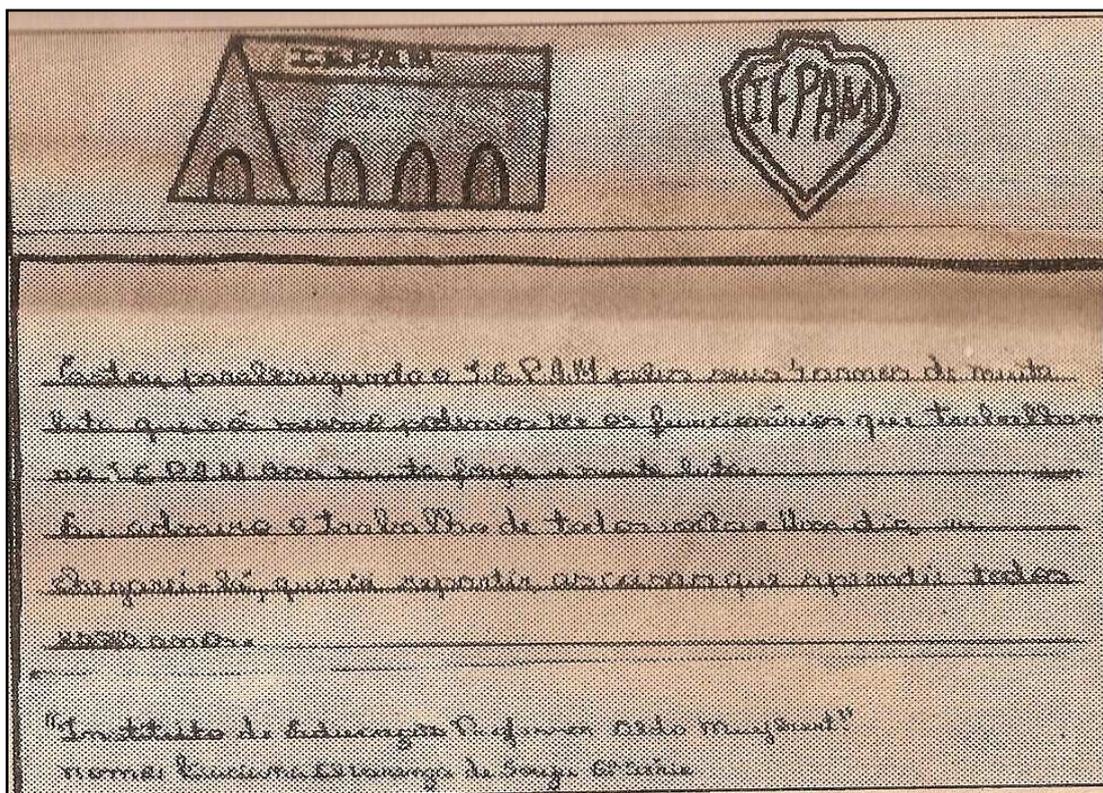


Fig. 18: Representação do IEPAM pela aluna Luciana (1994, p.2)
 FONTE: Jornal DIMENSÃO - Arquivo ISEPAM

Sob a ótica de Halbwachs (1990), nesse campo simbólico se assenta a memória coletiva, e sua dimensão processual se constitui de reações e iniciativas de professores e alunos imersos na historicidade. Halbwachs (1990, p. 36) destaca que os acontecimentos, aos quais nossas lembranças aludem e que sejam individuais e

tenham sido vivenciados isoladamente, permanecem em “nossas lembranças coletivas porque são compartilhadas e reproduzidas em uma comunidade afetiva.” Assim, “as lembranças reaparecem porque nos são permanentemente recordadas por outros homens”. O que, neste trabalho, permitiu inferir que os sentimentos e fatos evocados pertenciam ao universo semântico em que o sujeito foi criado. Nesse sentido, os procedimentos de reativação da memória de um passado próximo ou distante serão sempre mediados pela relação dos grupos com um contexto dado pelo presente. Ao pensar a criança, Halbwachs (1990, p. 71) destacou :

ela mergulha mais do que se imagina nos meios sociais através dos quais entra em contato com um passado mais ou menos distante, e que é como o quadro dentro do qual são guardadas suas lembranças mais pessoais. É esse passado vivido, bem mais do que o passado apreendido pela História escrita, sobre o qual poderá mais tarde apoiar-se sua memória.

Foi o que a construção primária de Bruna (1994, p. 6), aluna da professora Erenilda – Educação Infantil, deixou transparecer. Ao transportar para o papel a sua representação sobre o IEPAM, desvelou nos traços do seu desenho infantil elementos da natureza, como o sol, nuvens, chuva, flores e frutos, como resultado do seu olhar sobre o Instituto de Educação.

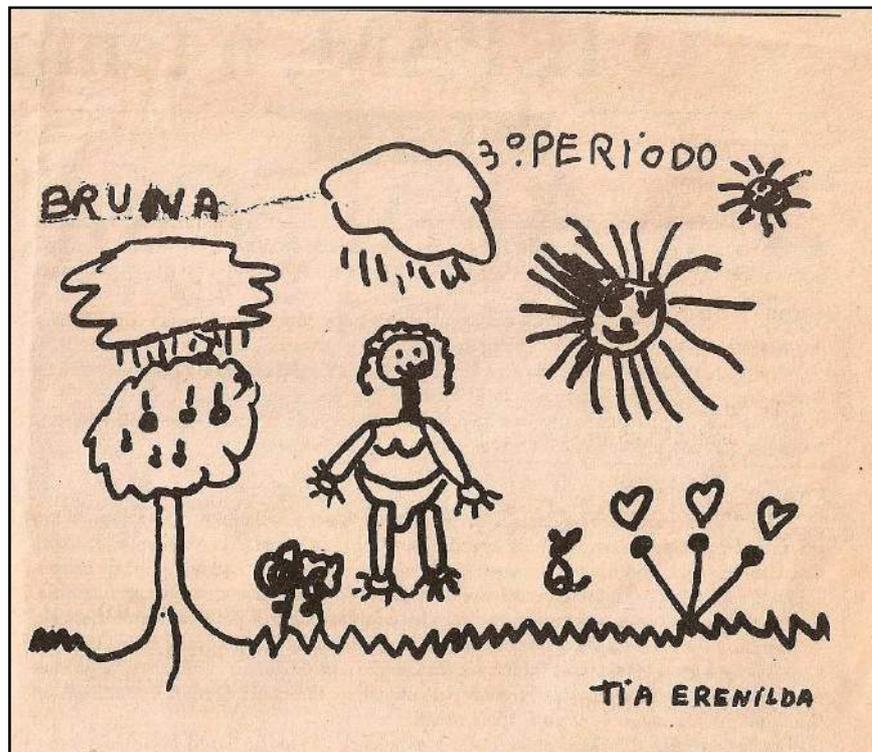


Fig. 19: Representação do IEPAM pela aluna Bruna (1994, p.6)
 FONTE: Jornal DIMENSÃO - Arquivo do ISEPAM

Essas representações do IEPAM da geração dos anos 90 formaram marcas identitárias que deixaram entrever a escola como um lugar que se distinguia de outros espaços, por comportar no seu espaço elementos integrados a uma rede de sentidos de domínio público que a tornaram distinta de outras instituições. Em se tratando de uma instituição formadora de docentes como o Instituto de Educação, entendida como base geradora, difusora e transformadora de cultura, a compreensão das relações entre os indivíduos e seus contextos sócio-culturais pôde ser interpretada à luz da conceituação de *habitus*.

Trazendo o pensamento de Bourdieu (1990) para o campo da linguagem de um jornal institucional, verificou-se que a questão como capital e poder simbólico emergiram nesse lugar de fala, e se tornaram fundamentais para análise dos atos de comunicação. Dessa forma exprimiu Bourdieu (1990, p. 166):

Como toda forma de discurso performativo, o poder simbólico deve estar fundado na posse de um capital simbólico. O poder de impor às outras mentes uma visão, antiga ou nova, das divisões sociais depende da autoridade social adquirida nas lutas anteriores. O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização.

Foi na esteira dessa conceituação que a crônica *Ao Jovem-Adulto IEPAM* (1994, p. 4) se enquadrou. Um texto que, apesar de extenso, não permitiu ser fragmentado, pela relevância de seu conteúdo, presente, de forma sequencial, em todos os capítulos desta pesquisa. Dessa forma, articular a narrativa do texto à abordagem dos capítulos, conforme sugeriu Bourdieu (1990), tornou-se fundamental para que a comunicação mantivesse as características originais.

Um distanciamento de mais de três décadas marcou o tempo da normalista Vilma Ferreira Tâmega Soares, aluna de 1959-1961, ao voltar o seu olhar para o IEC – lugar de sua formação docente. Na sua narrativa, didática e cronologicamente historicizada, Vilma Tâmega (1994, p.4) partiu do seu ponto de referência maior: a arquitetura física e humana do Instituto de Educação de Campos. E, assim, ela o descreveu:

Ali erguido há 40 anos, conservando o seu azul e branco, o IEPAM foi crescendo, foi mudando. Mudou em espaço, ampliou horizontes, oportunizou a pessoas realizar ideais. Recebeu de forma solene sua

1ª turma de Normalistas, viu em seu primeiro Diretor Dr. Décio Cretton o caráter firme do ideal assumido, que recebia as moças da comunidade que optavam pelo ideal do magistério. Nesse atravessar dos tempos, viu entrar e sair muitas jovens realizar muitos sonhos, fez chorar muitas mães, com muita emoção.

Sobre o processo de transição da Escola Normal do Liceu de Humanidades para o Instituto de Educação, sua percepção foi de que o IEC

Recebia, com muita responsabilidade, uma geração adolescente formada em sua maioria de adolescentes liceístas sonhadoras, que deixaram para trás as escadarias, jardins e salões do Liceu, repletos de jovens de ideais fortes, garbosos e cheios de encanto que ingressavam no mundo responsável da formação profissional.

Em outro trecho do seu depoimento, Vilma Tâmega (1994, p.4) personificou o IEPAM, pois conversou com ele como se fosse uma pessoa:

Sem dúvida, IEPAM, sua missão era muito árdua, conquistar corações e alunos já tão apaixonados e integrados. Valeu, pois sempre alcançou driblar os desafios, e nós moças de cá, com novos ideais e propósitos aprendemos a amá-lo e respeitá-lo. Sou da época que sua missão era essa, grande e importante, na especialização das normalistas.

A respeito das transformações ocorridas com o advento das políticas educacionais, que foram determinantes para que ocorressem as mudanças no interior do IEC, Vilma Tâmega (*ibidem*) desenvolveu uma interlocução com o IEPAM, rememorando as conquistas e a trajetória institucional:

Você cresceu, se transformou, passou a atender a comunidade de forma mais abrangente, implantou-se (cursos de 1º grau — ginásial e Adicional) acolheu jovens sedentos de formação, já não era uma escola só para mulheres – vencida o preconceito e abrigava os rapazes da comunidade turfense. Você coloriu o nosso antigo Passeio Municipal, passou a ser polo de importância da juventude campista, na atração de jovens de outras comunidades a espera de seus colegas, camaradas e amigos.

Em relação ao papel social das pessoas da cidade na vida da instituição, Vilma Tâmega (*ibidem*) citou alguns nomes arquivados em sua memória e os aponta como referencial, pelo trabalho ali realizado. Diz assim:

Por ali vi passar pessoas que lhe dedicaram suas vidas e ideais, e que sem dúvida pelo seu exemplo de trabalho ali se eternizaram, pois seus nomes jamais serão esquecidos. Receosa de praticar injustiças ao citar nomes, lembro de alguns. É necessário que os

jovens que hoje estudam saibam que ali fizeram história: D. Antonieta, Professor Fernando Andrade, Professora Jocília Dieguez, a nossa querida Josil, D. Nini, outros, outros, outros...

“*Através de lembranças, somamos afetos...*” Este tema, destaque na página quatro, onde Vilma Tâmega (1994,p.4) registrou este depoimento, respaldou a construção das palavras finais de sua crônica e ratificou sua forma de imaginar o IEPAM com atributos de uma pessoa:

Acompanho com alegria o seu crescimento, a sua democratização, a sua multiplicação de tarefas dentro da Educação. Reverenciando o Ontem na certeza de estar prestando homenagem ao Hoje, nas pessoas que ali estão fazendo construir o Amanhã, e que, guardando com muito amor, este jovem maduro e agrisalhado IEPAM de 40 anos, não deixe morrer os ideais e sonhos de seus fundadores.

Assim, a necessidade de se assinalar o percurso de uma existência com sinais indica o desejo de memória e de reencontro. Existe também a intencionalidade de se assinalar as competências, as atitudes, as tendências de perceber, pensar e sentir, adquiridas e interiorizadas pelos indivíduos, em virtude das condições objetivas de existência.

Nessa perspectiva, a seleção de fotos dispostas sob o título *Fotografias retratam a emoção de uma época* trouxe também o pensar e o sentir do grupo responsável que, dentre um conjunto maior de fotografias, escolheu algumas, para ilustrar a página onze do jornal *Dimensão* (1994). Observou-se que não havia uma ordenação cronológica. O destaque ficou por conta de eventos e de pessoas, independentes de vinculação, o que direcionou para o que Kossoy (2001, p. 129) definiu como

Exercício fascinante é o de devolver aos rostos e cenários perdidos sua identidade, sua localização, sua referência, resgatando assim a substância documental às representações fotográficas daqueles que um dia viveram, amaram e sofreram, ou das coisas que foram criadas, pensadas, construídas e que se perderam ou desapareceram.

Dessa forma, percebeu-se tanto a preocupação em lembrar o que sucedeu naquele momento e os sentimentos provocados na situação relatada, como a possibilidade de um espaço para a criação de novos diálogos com as imagens. Pelo recurso da fotografia, foi possível reconstruir cenas do passado no presente, a partir

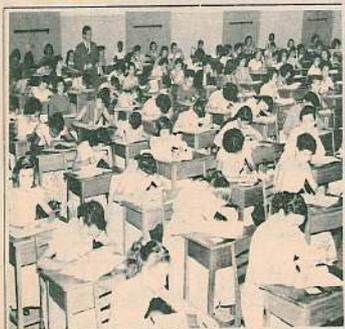
dos significados atribuídos. Tal processo de criação não esteve centrado na preocupação de reconstruir fatos passados e presentes como verdades históricas, mas numa tentativa de compreender e capturar visões do mundo, sonhos, expectativas, desejos, comportamentos e identidades na perspectiva de conhecer um grupo social que trabalhou quase apagado num espaço da sociedade – o espaço da docência.

Lorenzo Vilches, em seu livro *La lectura de La imagen* (1995), afirma que nenhuma imagem é um espelho virgem porque contém previamente a imagem do espectador. As imagens são textos culturais que contêm um mundo possível, incluindo a imagem do espectador. Ao fazer esta interpretação, Vilches propõe que a imagem é um *constructo* da realidade de natureza histórica e cultural, portanto, contém elementos que possibilitam entender e reconhecer os dados da realidade.

A imagem é, nesta perspectiva, uma narrativa que gera estímulo e que permite realizar um trabalho de memória: classificando o mundo, selecionando e ordenando a realidade social. Dessa forma, a imagem torna-se porta-voz de um lugar e de uma periodicidade. As fotografias como documento testemunhal, registraram as imagens sociais que falaram de uma instituição, seus espaços físicos, dos costumes e das práticas escolares de épocas em que não estávamos presentes.

Mas, o que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar? Este questionamento se fez presente, ao se observar imagens aprisionadas no papel, independente do tempo e do espaço em que se situaram. As cenas do cotidiano escolar, aqui reunidas, formaram certamente um álbum de família institucional, mas deixou entrever a forma como cada um viu e interpretou o contexto no qual se encontrava inserido.

Fotografias retratam a emoção de uma época.



1958 - 1º Concurso de Admissão ao Ginásio



Trio imbatível de educadoras: Dulce Freitas, D Nini Carvalho e Joair Sangueto



1976 - Vânia Ventura Barreto regendo o Coral do IEPAM



1974 - Prof. Geraldo Lima - um entusiasta das Feiras de Ciências

**Tudo é passageiro!
Só Deus é eterno.**
Vocês já pararam para pensar? Quantos e quantos que passaram pelo nosso IEPAM, hoje aposentados, gostariam de ouvir um alô, uma palavra de carinho...

D. Nini



Celita Tavares Pessanha e sua alegria de sempre. Saudades



Dr. Américo Rodrigues da Fonseca Filho - Ex-diretor



D. Nini inaugura a Ala que leva o seu nome.



1966 - Antonieta Franco atendendo com a eficiência e solicitude de sempre

Recriar as palavras em forma de slogans, foi a forma que a turma 802 na disciplina de Língua Portuguesa, encontrou para parabenizar o IEPAM nos seus 40 anos.

IEPAM, a marca da educação em nosso cotidiano.

Kella Cristina Ferreira.

IEPAM, fonte de elogio e de futuro melhor.

Leila Menezes de Souza

IEPAM, criando novos cidadãos.

Lis Von Pressentin

IEPAM, caminho de um futuro melhor.

Liliane Ferreira

IEPAM, ensinando e formando novas pessoas de bem.

Igor Coelho de Almeida

IEPAM, ensinando do Jardim de Infância ao 2º grau,

formando novos professores para o futuro.

Karina da Silva Souza

IEPAM, templo de ciência, virtude e labor.

Hellen Ramos

IEPAM, lição de vida e de disciplina.

Jostiane dos Santos

IEPAM, modelo em educação há 40 anos.

Jennis

Fig. 20: Painel: *Fotografias retratam a emoção de uma época* – 1958-1984

FONTE: Arquivo ISEPAM

Analisar estas fotografias que compuseram o painel acima, como documento de reconstrução da memória social do Instituto de Educação de Campos, foi buscar recompor os elos que amalgamaram o presente com o passado e com o futuro, identificando em cada personagem ou evento cristalizados no tempo o sentimento

de pertença de um grupo social. Nessa perspectiva, foi interpretada cada fotografia que compõe a página onze do jornal *Dimensão, de 1994*.

No primeiro plano: a fotografia à esquerda apresenta o momento que antecedeu à implantação das primeiras turmas do Curso Ginásial no IEC, no ano de 1958 – o concurso de exame de admissão ao ginásio. Permite visualizar quantitativamente o interesse despertado na comunidade campista pela abertura deste novo curso, propiciando não só a continuidade do ensino primário aos alunos matriculados no IEC, como oportunizando o ingresso dos procedentes de outras escolas.

A foto central ilustra um encontro de confraternização de três educadoras: Prof.^a Joanir Sanguedo Boynard, diretora do IEPAM na década de 1970; Prof.^a Nini Carvalho, responsável pela Caixa Escolar do IEPAM de 1967 a 1989; Prof.^a Dulce Freitas, coordenadora geral do IEPAM, nas décadas de 1970/80.

A foto posicionada à direita retrata uma das apresentações do Coral IEPAM, sob a regência da maestrina Vânia Ventura Barreto. Nos registros fotográficos que constam do acervo do ISEPAM pode-se constatar a importância e a projeção das apresentações do Coral IEPAM na vida cultural da cidade de Campos.

No plano mediano, o Prof. Geraldo Lima, no ano de 1974, observa a apresentação de uma das suas alunas, na Feira de Ciências. Este professor da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas instituiu, como evento fixo no calendário letivo do IEPAM, a realização anual da Feira de Ciências. Durante a década de 1970, o evento atraiu estudantes de outras instituições, que vinham até ao IEPAM para conhecer as pesquisas estudantis na área de ciências.

A fotografia do lado contrário ao do Prof. Geraldo mostra a Prof.^a Celita Tavares Pessanha, diretora do IEPAM, na década de 70, levantando uma placa comemorativa, em uma das solenidades escolares.

As três últimas imagens, na parte inferior da página, revelam: à esquerda o diretor do IEC na década de 1960 e autor do Hino do IEC, o Prof. Dr. Américo Rodrigues da Fonseca. O retrato central é o da Prof.^a Nini Carvalho, inaugurando em 1987 uma ala do IEPAM com o seu nome. À direita, Maria Antonieta Franco – Secretária Geral do IEC, desde 1955. A foto retrata o momento em que Dna. Antonieta (assim conhecida) atendeu, em 1966, uma delegação de educadores japoneses, em visita ao IEPAM.

Estas fotografias, revelando cenas do cotidiano escolar, foram apagadas pelo tempo. Trazê-las para um espaço público permitiu resgatar a dinâmica da cultura escolar do IEC, em suas singularidades. Accácio (2007, p.70) aponta para a potencialidade das imagens como fonte de informações. Para esta autora “o tempo passa, mas certa imagem do tempo subsiste e se imobiliza. Os grupos e suas representações podem retroceder no passado, segundo a perspectiva de seu ponto de vista sobre esse passado, tal como representado na consciência coletiva de que participa”.

Dessa forma, esses recortes temáticos tornaram-se não só um caleidoscópio, inventivo e original, mas uma fonte documental que o jornal *Dimensão* registrou no conjunto das memórias da escola. Viñao Frago (2000, p. 90) define essa forma de registro como *Historias de establecimientos educativos o de corporaciones destinadas a la enseñanza*, por entender o jornal escolar como lugar de produção, veiculação e circulação dos discursos. Ressalta ainda Viñao Frago (*ibidem*) que esses registros possuem uma função importante no processo de formação das representações sobre o mundo, uma vez que a produção da matéria jornalística, apoiada em processos conscientes e/ou inconscientes de seleção do que deve ser considerado notícia, tem a força de tornar coisas visíveis ou invisíveis.

Seguindo essa linha de argumentação, que conferiu ao jornal escolar as condições de meio de expressão e de produção da vida social, Chartier (1991, p. 127) afirma que “não há compreensão de um escrito, qualquer que seja ele, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. No editorial do jornal *Dimensão* (p. 2), esta afirmação foi visível. Deixou entrever na mensagem que a memória escolar se resgatou na voz de seus atores sociais:

[...] gerações e gerações rendem homenagem pelos mais variados motivos. São alunos, professores, diretores que já estiveram aqui em outras épocas ou participam agora da vida escolar. São pais agradecidos e entusiasmados pela grande escola que “dá o saber a seus filhos...” Há um envolvimento afetivo em todos quantos passaram por esta casa. Na verdade, a comunidade campista é orgulhosa de seu Instituto de Educação e juntos, todos nós nos unimos num unísono parabéns IEPAM!

A crônica *Tempo de Celebração* (1994, p. 2) se encarregou de complementar a mensagem editorial, ao atribuir que:

[...] só o tempo — artífice duplicador de experiências — há de conferir ao homem, na escola, o direito de pensar e proceder sua leitura crítica dentro do próprio saber que tem para cada um, sua exata dimensão.

As narrativas autobiográficas encontram-se nas páginas 3, sob o título: *...eles passarão...eu passarinho!*, alusivo à poesia de Mário Quintana. Nesse espaço, diretores das décadas de 1950 a 90 deixaram registradas suas lembranças. Como o fez o professor Eucléres Bello de Campos (1994, p.3), diretor do IEC no período 1958/1959:

Foi em 1958 [...] Um dia me visita Oswaldo Lima. Vinha me participar que havia sugerido ao recém-empossado governante, meu nome para ser diretor do Instituto de Educação de Campos – IEPAM – acrescentando que meu nome fora escolhido com efusão pelo Governador Togo de Barros [...] Era seu desejo que instalasse o curso Ginásial no IEPAM. Naquela época, só havia o primário e o Curso Normal, este por sua vez criado então pelo advogado e professor Décio Ferreira Cretton, que mais tarde seria uma das grandes cabeças do Tribunal de Justiça do Estado.

Neste primeiro momento de sua narrativa, o professor Eucléres Bello de Campos (1994, p.3) deixou claro que ser diretor do Instituto de Educação era uma indicação política, intermediada pelos laços de amizade. A inexistência de vínculo com a instituição não constituía entrave para a nomeação de diretor. Dando continuidade ao seu relato, ele assim se expressou:

Iniciada a minha gestão à frente do simpático estabelecimento, percebi, para a tranquilidade minha, que era de primeira qualidade o seu corpo docente ao qual tive o prazer de acrescentar colegas do meu velho Liceu de Humanidades de Campos [...] Foi com pesar que solicitei minha exoneração a Togo de Barros; seu governo estava chegando ao fim e eu queria sair antes, pois se tratava de um cargo de confiança e era natural que seu sucessor, Roberto Silveira, quisesse ocupá-lo com a pessoa de sua escolha [...]

Fim de governo – entrega do cargo. Nesse ciclo político, tornou-se uma questão ética “colocar o cargo à disposição”. Assim o Prof. Eucléres Bello de Campos encerrou um curto mandato frente à direção do IEC, enfatizando o corpo docente da instituição como “altamente qualificado”. O professor em nenhum momento se reportou a possíveis reações negativas quanto a sua indicação para

diretor. Passividade ou havia uma delimitação clara e, por que não dizer, consciente, do que era pedagógico e do que era administrativo independente de quem estivesse à frente da direção. Gestor ou professor? Faces da mesma moeda? O retorno às atividades docentes, por indicação do governador Togo de Barros, foi assim narrado:

O meu digno sucessor indicou o meu nome para a cadeira de inglês. Voltei a fazer o que sempre fiz em um largo período da minha vida: ensinar aos moços. Sempre me foi gratificante seu convívio e deles guardo muitas saudades. (BELLO DE CAMPOS, 1994, p.3)

Esse depoimento deixou entrever, ainda, que os arquivos da memória não guardaram apenas desejos e aspirações, mas foram também produtos da sociedade que os configurou, segundo as relações de força que aí detinham o poder. Por isso, no resgate das memórias individuais, faz-se necessário não apenas refletir sobre os silêncios da história e a não inexistência de documentos que comprovem os fatos, mas também questionar sobre o porquê das lacunas, dos “esquecimentos” ou dos espaços em branco, como assinala Le Goff (1994).

Ao longo do registro escrito do Prof. Eucléres Bello de Campos (1994, p.3) houve uma estreita vinculação entre os fatos e seus atores, como também com o contexto no qual se inserem esses fatos e o movimento educacional no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 50-60. Ficou claro que o apadrinhamento político viabilizava o acesso a postos-chave da administração pública.

A nomeação do Prof. Eucléres Bello de Campos e dos demais diretores do final da década de 50 ao ano de 1965, fazia parte de um jogo político, o que para a época era um fato aceito sem questionamento, pelo menos aparente. As palavras do professor, ao relatar a receptividade com que foi acolhido, ratificam essa atitude. Assim como a sua nomeação para exercer a docência. Conforme sua descrição, o ingresso para o quadro docente do IEC deu-se de igual forma, isentando-o do rigoroso processo de seleção para professor de ensino secundário. Revendo os arquivos, constatou-se que essa prática de nomeação para diretor e, posteriormente, para professor, sem atender aos critérios estabelecidos pela legislação, fazia parte do contexto político-social da época.

Desvelar alguns aspectos dos bastidores do poder estadual no Estado do Rio de Janeiro foi uma das conquistas do jornal *Dimensão*, que, de modo mais abrangente, se propôs reconhecer que a memória individual se desenvolveu a partir de um lastro comunitário, que sustentou e deu forma a essas recordações.

5 CAMINHOS DE UMA HISTÓRIA REVISITADA

O Instituto, como o chamávamos, é uma escola de tradição. Nos seus primeiros anos, as turmas eram poucas e o ensino privilegiado. Possuía ótimos professores, idealistas e comprometidos com a educação. (CYNTIA, dep. 2)

Até que ponto, porém, essas escolas são possíveis no mundo? Até que ponto não se apagam aí valores indispensáveis para a vida, como ela se organiza hoje? (TEIXEIRA, 2000, p. 58)

Ser professora fazia parte da educação da mulher nos anos 60. O diploma do Instituto de Educação era o maior tesouro que os pais podiam dar para suas filhas. [...] Veio a censura. Tantos nãoos, que depois disso a sociedade liberou geral. O resultado está aí, na escola. Hoje, nosso aluno não tem mais parâmetros. Numa sociedade assim, é claro que se instalam a violência e o caos. (GISELDA, dep. 9)

É essa lição do gênio do lugar: acentuar o *ethos* ligado a um espaço. Esses lugares emblemáticos são apenas expressões em maiúsculas de um texto que se escreve minuscilmente, no cotidiano. (MAFFESOLI, 1996, p. 258-69)

Andei pelo passado através de papéis e de memórias. Os papéis antigos, saídos de arquivos, amarelecidos pelo tempo, trouxeram as leis, os registros institucionais, as práticas escolares e sociais, permitindo reconstituir o magistério de ontem com o olhar de hoje. Esses papéis foram entrelaçados às memórias de um grupo de normalistas das décadas de cinquenta e sessenta. Através das narrativas dessas mulheres-de-memória foi possível compor e recompor imagens e representações que se faziam do “ser professor” e, assim, construir o objeto desta pesquisa -- a Formação de Professores no Instituto de Educação de Campos.

Nesse sentido, as citações que abriram este capítulo conclusivo trazem à tona o objetivo do presente trabalho: reconstituir o itinerário sócio-histórico do Curso de Formação de Professores no Instituto de Educação de Campos, no período compreendido entre 1954 e 1965. Ao buscar compreender o tipo de cultura pedagógica que foi desenvolvida na instituição, nessa periodicidade, verificou-se como essa cultura contribuiu para a construção da identidade do professor primário, num tempo considerado de “excelência” na formação do educador, o que possibilitou o Instituto de Educação tornar-se referência de formação para o magistério no norte fluminense, lugar de memória de uma cidade e espaço de pertencimento coletivo.

O Instituto, como o chamávamos, é uma escola de tradição (Cyntia, dep. 2). A afirmativa da entrevistada permitiu inserir o IEC numa história, cujo passado se prolongou no tempo presente, em função dos mitos que foram criados. Um deles diz respeito ao diploma. Segundo (Giselda, dep.9), *o diploma do Instituto de Educação de Campos era o maior tesouro que os pais podiam deixar para suas filhas*. Nesse sentido, as citações de Teixeira (2000) e Maffesoli (1996) foram incluídas com o propósito de fazer contraponto com os depoimentos das entrevistadas e, assim, reafirmar o papel preponderante que exerce a transmissão da memória social.

Ao mesclar os depoimentos das entrevistadas com as citações dos teóricos, emergem duas representações: tradição e modernidade. Ao apresentar o Instituto de Educação de Campos como símbolo de unificação desses dois tempos históricos, a tradição apareceu como elemento de legado, de pertencimento, de disciplina, de ordem e equilíbrio de um grupo social vinculado a uma instituição, em determinada periodicidade. A tradição que explica e integra a modernidade.

No entanto, os diversos olhares que a modernidade projetou sobre essas instituições tradicionais colocaram em questão os aspectos positivos e negativos que emanam dessa percepção de pertencimento, de disciplina e de equilíbrio. Nesse sentido, Balandier (1997, p. 38-9) se expressou:

A tradição gera continuidade; exprime a difícil relação com o passado; impõe uma conformidade resultante de um código do sentido, e, portanto, de valores que regem as condutas individuais e coletivas, transmitidos de geração em geração. A tradição é uma herança que define e mantém uma ordem ao apagar a ação transformadora do tempo, só retendo os momentos fundadores dos quais tira sua legitimidade e sua força. [...] A tradição é uma reserva de símbolos e imagens, mas também de meios, que permitem apaziguar a modernidade. A tradição pode ser vista como o texto

constitutivo de uma sociedade, texto segundo o qual o presente se encontra interpretado e tratado.

Mapear as muitas questões que deixaram vestígios no processo de formação de professores no município de Campos dos Goytacazes, pela via do IEC, torna-se o mote central desta pesquisa histórica, no sentido de compreender esses vestígios associados ao exercício da docência. Isto permitiu ampliar o campo de investigação da profissão docente, interpretada por muitos educadores, na modernidade, como semiprofissão. António Nóvoa (1995, p. 71) buscou, no discurso social, a justificativa, o porquê de a docência ser considerada como semiprofissão. Na sua interpretação, apresentam-se dois aspectos: primeiro, “a profissão docente não se encontra inserida no perfil estabelecido pelos parâmetros que a enquadra como profissão liberal clássica”; segundo – “a formação do educador é considerada de baixa qualificação profissional, o que contribui para a sua exclusão no quadro das profissões reconhecidas como tal”.

Para as entrevistadas, em sua maioria, tanto a formação quanto o exercício da docência apresentavam-se revestidos por aspectos polêmicos que convergem para a percepção que a sociedade moderna tem da profissão docente – “*uma profissão que não tem voz social*”. São palavras da professora Marilza (dep.12), formada pelo IEC, em 1964. É diante do posicionamento do professor na atualidade que a entrevistada assim se expressou:

Cumpre-nos informar às gerações seguintes que, na valorização do professor, na dinâmica histórica por ele construída, no legado do seu conhecimento, está uma das vias de acesso à edificação de uma sociedade mais equitativa e mais humana. (dep. 12).

Esta foi a crença que criou o *ethos*, onde frutificaram os anos mais produtivos e representativos do Instituto de Educação de Campos. Período que fez contraponto com a ambiência dos anos 2000, quando as sucessivas crises que afetaram o ensino público, de maneira geral, e a formação de professores, em especial, foram decisivos para o esfacelamento da memória institucional e para o desenraizamento dos compromissos com a educação. *Ethos* que se faz necessário resgatar.

Transitando por um caminho de mão dupla, o ISEPAM, na atualidade, se equilibra. Busca manter viva a tradição que o projetou, e de ainda ser a representante de uma identidade profissional. A velha utopia do paraíso perdido. Mas, pelos paradigmas da modernidade, o Instituto de Educação não oferece mais o

sentido de vinculação nem ao lugar, nem às pessoas. O que corrobora a afirmativa de Bauman (2001, p.188), “a precariedade da existência social inspira uma percepção de mundo em volta como um agregado de produtos para consumo imediato. Mas faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil”.

Nos cinco capítulos da presente dissertação, um fio condutor perpassou pelos eixos das políticas educacionais, dos diferentes contextos e da memória. Estes eixos articularam-se para traçar a trajetória do magistério em terras fluminenses, voltando o foco, em especial, para o Instituto de Educação de Campos, nos anos compreendidos entre 1954-1965.

O ponto de partida para essa análise foi a luta, historicamente constituída, pela conquista do espaço da profissão docente, o que remontou ao ano de 1835, com a implantação da primeira Escola Normal em Niterói, então Província do Rio de Janeiro, da qual se originaria a Escola Normal de Campos em 1895 e, posteriormente, o Instituto de Educação de Campos em 1954.

Enveredar por esse estudo foi recapturar o pensamento social brasileiro, revisitando tradições interpretativas dos séculos XIX e XX. Na reconstituição do itinerário do curso de formação docente em terras fluminenses, foi possível obter uma compreensão mais nítida da influência dos diversos contextos nas políticas públicas educacionais, especificamente, na formação docente. As legislações, decretos, artigos, projetos e regulamentos ao se entrelaçarem ao contexto social, econômico, cultural e político, determinaram a importância e o significado de “ser professor”, em cada período histórico.

Ao perpassar pelo século XIX, a imagem que se observou do professor encontrou-se vinculada aos valores morais e a uma formação erudita. Estes aspectos se coadunaram com a fórmula social e política do nosso País – “com o privilégio, presente em todas as suas relações com a sociedade. Percepção que se inscreve no Manifesto Republicano de 1870” (FREITAS, 2001, p. 19). Ser professor, naquela sociedade, representava, segundo Martins (1996, p. 197), “aquele que possuía a missão moral e educacional de levar esclarecimento para a população ignorante, aquele que iluminaria as mentes e faria o saber desabrochar entre os homens”. Esta representação, de acordo com Martins (1996, p. 198), “vai estar presente nas propostas de estruturação das primeiras Escolas Normais, como também continuará embasando as propostas dessas instituições no século XX”.

A chegada da República acenou com amplas perspectivas de transformações no contexto social, político e econômico. Os desequilíbrios presentes na sociedade brasileira passarão a ser citados com mais veemência. “O jovem Estado nacional era considerado atrofiado e, por isso, preso a seus problemas,” afirmou Freitas (2001, p. 20). Para além da supressão do trabalho escravo e da adoção do regime republicano, cada vez mais o combate aos desequilíbrios nacionais tornou-se componente de um debate polifônico, para o qual revelar a identidade nacional significava primeiramente assumir uma postura diante do mundo ocidental de que “a escravidão – base estrutural de um país que se organizou conforme suas desigualdades e privilégios – foi tratada como sendo impeditivo à existência de um Brasil civilizado” (FREITAS, 2001, p. 19).

No campo da educação, a perspectiva de ampliação das escolas públicas e a instalação de Escolas Normais para atender à demanda educacional, que se tornara expressiva face à expansão urbana, faziam parte do elenco de discussões acerca da educação como fator de construção da identidade do país. Mas, logo nas primeiras décadas do período republicano, esses movimentos se arrefeceram. Na fala dos educadores, cada vez mais, o reconhecimento de que a República não havia cumprido sua promessa educacional significava dizer que boa parte da nação ainda não fora tirada do passado e projetada para o futuro. Um ícone desse momento foi o manifesto *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, de 1932, quase que uma síntese do pensamento social brasileiro, nesse período.

Este manifesto, assim como os demais movimentos que se fizeram no cenário nacional brasileiro, após 1922 se inseriu numa proposta mais abrangente na busca por soluções, para minimizar os efeitos decorrentes dos desequilíbrios que a sociedade herdou da antiga ordem monárquica/escravocrata. A adesão de educadores, sociólogos, antropólogos, e outros intelectuais, a esses movimentos que tiveram como base rejeitar a cultura de transplantação – idéias forjadas fora do país para resolverem os problemas brasileiros –, instigou a necessidade de se investigar a realidade nacional, em aspectos que incluíam desde a questão da vocação agrária *versus* industrialização, a um rol de prioridades necessárias ao progresso e desenvolvimento do país. Dentre essas prioridades, destacou-se a educação. Nessa nova forma social e política, compreender a escola pública e a vida escolar significou um entendimento conjunto sobre a unidade escolar como

unidade sociológica e antropológica, conforme destaque em matéria publicada na *Revista Educação e Ciências Sociais* (1956, nº 1, p. 20).

Também, necessário se fez levar em consideração que boa parte do pensamento educacional brasileiro do século XX esteve muito envolvida com a necessidade política de defender a escola pública. Isto conduziu vários analistas a tecerem considerações a respeito. Florestan Fernandes (1965, p.151) manteve um tom de reserva quanto à trajetória do grupo de educadores considerados *pioneiros da escola nova*, que sustentou uma visão otimista acerca das transformações tentadas nos domínios da educação pública. Neste sentido, afirmou:

As forças que lutaram pela educação nova jamais conseguiram êxito completo porque a persistência desse padrão sempre impediu, cronicamente, que se explorasse a educação escolarizada segundo modelos pedagógicos modernizados [...] O pior de tudo é que a existência dessas forças renovadoras engendrou a ilusão de que estaria ocorrendo uma modernização relativamente extensa e intensa das instituições escolares.

Florestan Fernandes ao analisar as relações entre educação e sociedade observou essas relações no bojo de um objetivo mais amplo que permeou toda sua obra, especialmente, *A Revolução Burguesa no Brasil* (1981), que buscou compreender as questões sociais específicas de cada tempo histórico brasileiro. Segundo sua leitura histórico-sociológica, cumpria ao país desvencilhar-se do passado português, que as elites perpetuaram ao sabor de suas conveniências. Assim, as questões ideológicas a respeito do *Movimento dos Pioneiros da Educação Nova* motivaram muitas discussões nos diversos segmentos da sociedade. Se a memória da educação brasileira atribuía aos *Pioneiros* a responsabilidade de inovar na construção de um sistema público de ensino no Brasil, os críticos os viam como excludentes, e os métodos escolanovistas, difíceis de se ajustarem às escolas públicas e ao ensino das camadas populares.

Apesar das críticas feitas a Fernando de Azevedo, quanto às contradições existentes no Manifesto, do qual fora relator, e ao discurso técnico dos pensadores, não há como negar avanços em suas propostas para a construção de um sistema educacional mais democrático. Foi especificamente nesse campo de pensamento que o *Pioneiro* Anísio Teixeira registrou sua presença na memória da educação brasileira. A amplitude de sua obra em defesa da escola pública de qualidade, a laicidade e, sobretudo, a formação docente, se constituíram, junto com os outros

Pioneiros da década de 30, no ideário no qual se assentariam as bases do Ensino Normal nos anos 50.

Nesse período, o país se desvencilhou do regime ditatorial varguista e conviveu com os anos do pós-guerra. Essa foi a época em que se perseguiu a passos largos a utopia do progresso. Um período caracterizado pelos ideais desenvolvimentistas, onde a imagem dos *anos dourados* compôs o pano de fundo desse cenário. A expressão *anos dourados* ganha espaço na vida cultural do país e começou a se popularizar, vinculada às normalistas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e posteriormente, às normalistas dos outros Institutos de Educação.

A criação do Instituto de Educação de Campos, em 1954, situou-se na esteira dessas transformações que ocorreram ao nível nacional. Assim, sob a égide da legislação vigente, o IEC construiu uma cultura pedagógica própria e conseguiu se consolidar, logo na primeira década de funcionamento, como polo sócio-educacional do município de Campos.

Se há um legado que se deve reivindicar para o Instituto de Educação de Campos, este não deve ser buscado nos 55 anos de tradição em formar professores, mas na incorporação de uma voz de reflexão no tempo-presente. Assim, na representatividade de seu prédio, nos restos materiais reveladores da excelência de ensino, na insistência da preservação de tradições e rituais, na disputa pelo controle político da instituição no âmbito do governo estadual, encontram-se os indicativos de que se está diante de um autêntico lugar de memória, em um país onde a educação ainda não se configurou como prioridade. Mas, se por um lado, os lugares de memória são excessivamente fechados em sua identidade, “recolhidos sobre seu nome”, como lembrou Pierre Nora (1993, p. 27), por outro se mantêm “constantemente abertos pela extensão de suas significações. “Um lugar de memória é sempre um lugar pleno de sentidos e é justamente essa característica que o torna especial”.

Nesse sentido, a representatividade do Instituto de Educação de Campos ainda guarda as marcas do passado. Para as ex-normalistas entrevistadas que fizeram parte do percurso institucional, no período delimitado por esta pesquisa, o ciclo áureo do IEC se encontrou calcado na formação e no comprometimento de seus professores. Para todas elas, sem exceção, foram os mestres que ergueram a cultura pedagógica do IEC. Os símbolos, os rituais escolares, a tradição, elas

entenderam como construção de um grupo social. Essa percepção vai ao encontro das palavras de Bosi (2003, p. 115):

Conhecemos algumas pessoas, algumas coisas, alguns pedaços de paisagens, de ruas, alguns livros. Presenciamos alguns fatos, mas não presenciamos a maior parte dos fatos sobre os quais conversamos. Confiamos, porém, nas pessoas que viveram e presenciaram esses fatos. O pensamento e o discurso cotidiano se alimentam dessa confiança social.

Ao fazer um contraponto com os dias atuais, as entrevistadas, de modo geral, atribuíram à omissão do Estado a questão da formação docente, seguida da questão salarial, acúmulo de jornada de trabalho, preparação insatisfatória do curso de formação de professor e falta de perspectiva pedagógica, omissão que forjou a crise que se encontra instalada na escola pública. O professor, segundo depoimentos de mais da metade das entrevistadas, se transformou num funcionário público, um burocrata que cumpre suas horas de trabalho, com o objetivo de sobreviver. A crise econômica o tornou refém de um sistema.

Para essas ex-normalistas, o Instituto de Educação de Campos dos anos de 1950 e 1960 encontra-se ainda no imaginário dos professores e alunos, porque ali se realizava a humana docência. Ao contrário dos dias atuais. Essas normalistas tiveram um papel fundamental neste estudo. Do lugar de onde elas analisaram o Instituto de Educação, puderam ter a percepção muito real do objeto desta investigação e, assim, contribuíram significativamente para a construção do trabalho dissertativo. Foram verdadeiras parceiras, no sentido de terem uma participação efetiva para melhoria da formação docente na cidade de Campos dos Goytacazes – berço e raiz de todas elas.

Não se capturou nas suas narrativas aspectos de nostalgia, intermediando o passado com o presente. Foi óbvio que a objetividade e a subjetividade estiveram presentes, mas de forma lúcida e sem pieguice. A forma pela qual descreveram suas experiências denotou que elas não tiveram somente uma formação voltada para ensinar seus alunos a ler e escrever. A formação que lhes deu o Instituto de Educação foi mais além: formou profissionais com capacidade crítica de analisar os diferentes contextos em que vivem, e de se comprometerem socialmente com a profissão docente. É sempre importante lembrar que os sujeitos da história devem ser vistos e compreendidos no tempo em que viveram.

Explicar o passado no presente significou lidar com percepções e valores que mudam constantemente e, como bem observou Lowenthal (1998, p. 115), a grande dificuldade de conhecer os homens no seu tempo ocorre justamente porque “o passado é sempre filtrado pelas lentes do presente”.

A tarefa dos que ensinam é apresentar o ensinamento de forma que humanize a sociedade, porque tornam o passado presente, porque faz falar os homens que vêem, nesse processo, a (re)construção de um pequeno grande mundo. Para o jurista fluminense Alberto Torres (1938), “o nosso tempo é apenas uma ponte entre o passado e o futuro”. Foi nessa perspectiva que este trabalho foi delineado: recompondo caminhos onde a significação da vida escolar se concentrou. O que corroborou o pensamento de Nóvoa (1995, p. 10), acerca da profissão docente:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é a maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Os *caminhos de uma história revisitada* apontaram um novo olhar sobre o Instituto Superior de Educação Prof. Aldo Muylaert. A pesquisa histórica sobre o IEC destacou a representatividade e o potencial produtivo que esta instituição possuiu ao longo do período de 1954-1965, uma década considerada áurea na construção de gerações de “mestres primários” da planície goitacá. Período que consagrou uma identidade institucional e demarcou um *locus* privilegiado da formação docente em terras fluminenses – o Instituto de Educação de Campos. Muito haveria a acrescentar, na continuidade deste caminhar histórico, porque há sempre algo a escrever, a cumprir e a aperfeiçoar e, especialmente, porque toda atividade humana pensada por meio da escrita, desenvolvida com base nela e realizada por meio dela é provisória, inconclusa e parcial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCIO, L.O. A memória da profissão docente. *Revista Agenda Social*, V.I n.2. Campos dos Goytacazes/RJ: UENF, 2007.

_____. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, J.C.S.; FREITAS, A.G.B.; LOPES, A.P.C. (orgs.) *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

_____. A formação do professor primário no Rio de Janeiro e a reforma de 1928. In: GONDRA, J.; CARVALHO, M.M.C. *Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

_____. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. *Revista Educação em Questão*, v.23, n.9, p.79-101, mai/ago, 2005.

_____. *Anotações de Aula*. Campos dos Goytacazes/RJ: UENF, 2007.

ALMEIDA, J.S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA N.M.; SILVA, O.P. *História do Liceu de Humanidades de Campos (1880/1890)*. Campos dos Goytacazes, RJ: Planície Ltda., 1980.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (coords.). *Usos & abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ARAÚJO, J.A. Discurso de formatura. Campos dos Goytacazes/RJ, *Jornal Monitor Campista*, 22 dez. 1959.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: a transmissão da cultura*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976.

_____. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil: subsídios para uma história de quatro anos*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALANDIER, G.. *A Desordem: elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BASTOS, M.H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: BASTOS, M.H.C.; STEPHANOU, M. (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II, Século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO DE CAMPOS, E. Lembranças do IEPAM. *Dimensão* (Jornal do IEPAM), Campos dos Goytacazes, n.4, p.3, mar. 1994.

BOBBIO, N. *O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 9. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

_____. *O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. A Ilusão Biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (coords.). *Usos & abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

_____; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOYNARD, M.A.A.P. *A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da "Seis de Março" (1916-1932)*. Dissertação de Mestrado. UFF/Niterói, 2006.

_____. Tempos e espaços de formação: a criação do Instituto de Educação em 1955. In: *Anais do VI Encontro Nacional de História Oral*, São Paulo, USP, 2002.

_____; MARTINEZ, S.A. Atrás da Casa-Grande: memória, gênero e espaço escolar da Escola Normal de Campos. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, Educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba, CD Rom, 2004.

BRASIL. *Anais da III Conferência Nacional de Educação –1926*.

BRASIL. Constituição Federal de 1891.

BRASIL. Constituição Federal de 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Normal*.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRESCIANI, M. S. Imagens de São Paulo: estética e cidadania. In: FERREIRA; DE LUCCA, I. (org.). *Percursos históricos e historiográficos de São Paulo*. São Paulo: UNESP/FAPESP/ANPUH-SP, 1999.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPANEMA, G. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N.134, Rio de Janeiro: 1974.

CAPELATO, M.H.R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. São Paulo: Papyrus, 1998.

CARNEIRO, M.B. *Atos e fatos da antiga Campos*. Campos dos Goytacazes/RJ: União A Gaivota Dados Editora Ltda./SG/RJ, 1985.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano - 2*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1967.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, Fund. Carlos Chagas, n.97, p.47-63, maio/1996.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1991.

_____. A visão do historiador modernista. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (coords). *Usos e abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

_____. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, R.(org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

CHAVES, I. M. *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Niterói/RJ: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

COLLOT, M. Points de vue sur la perception de paysages. *L'Espace Geographique*. Paris: Presse Universitarie de France, 1973.

CRETTON, D.F. O espírito liceísta. In: VENÂNCIO, M.T.S. (org.). *Poesia e prosa para uma homenagem*. Campos dos Goytacazes/RJ: Liceu de Humanidades de Campos, 1980.

_____. A festa de Santo Antônio. *Dimensão* (Jornal do IEPAM), Campos dos Goytacazes, n.4, p.3, mar. 1994.

CUNHA, C. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

CURY, C.R.J. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

DOMINICÉ, P. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

DURAND, G. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

DURKHEIM, É. *A evolução pedagógica*. São Paulo: Artmed, 1995.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei n. 164 de 26 de novembro de 1894. Cria a Escola Normal de Campos.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei n.10 de 4 de abril de 1835. Cria a Escola Normal de Niterói.

FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patrimônio político brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D.G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 43, 2003.

FÁVERO, M.L.; BRITO, J.M. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. INEP, 1999.

FERNANDES, F. A concretização da revolução burguesa. In: IANNI, O. (org.). *Florestan Fernandes - Sociologia*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A revolução burguesa no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Os objetivos da campanha em defesa da Escola Pública. In: FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus –USP, 1965.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, C.P. de; CATANI, D.B. (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER M. (Eds.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Caderno de Formação 1, 1988.

FREITAG, B. *Escola, Estado & Sociedade*. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FREITAS, M.C. *História, antropologia e a pesquisa educacional: itinerários intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDRA, V. A importância do Instituto em minha vida profissional: o tempo que estudei lá. *Dimensão* (Jornal do IEPAM), Campos dos Goytacazes, n.4, p.4, mar. 1994.

GATTI JÚNIOR, D. Lugares, tempos e saberes em história da educação nas instituições de formação de professores no Brasil. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 369-395, jul./dez. 2005.

GHIRALDELLI Jr. P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES SILVA, M. *A influência francesa em terras campistas*. Campos dos Goytacazes/RJ, (1-11), 1985. mimeo.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, A. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HORTA, J.S.B. Planejamento educacional. In: MENDES, D.T. (coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

HOUAISS, A.; KOOGAN, A. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1994.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

HUTMACHER, W. A Escola em todos os seus estados: das políticas dos sistemas às estratégias dos estabelecimentos. In: NÓVOA, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

IANNI, O. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOSSOY, B. *Fotografia e história*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LAKATOS E. M. e MARCONI, M.A. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragem e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.

LAMEGO FILHO, A. *A planície do solar e da senzala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro; Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

LE GOFF, J. *História e memória*. 3. ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1994.

LIBÂNEO, J.C. *Educação escolar: políticas, estruturas*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, O. Os velhos servidores do Liceu. In: VENÂNCIO, M.T.S. (org.). *Poesia e prosa para uma homenagem*. Campos dos Goytacazes / RJ: Liceu de Humanidades de Campos, 1980.

LINHARES, M.Y. As listas eleitorais do Rio de Janeiro no século XIX. *Revista Brasileira de Estudos Sociais*, Belo Horizonte/UFMG, n. 48, 1979.

LOURENÇO FILHO, M.B. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Org. Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. XX, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.

_____. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1940.

LOURO, G. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. 9. ed. São Paulo, 1997.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. Projeto História. *Revista do PPG de História*, PUC-SP, n. 17, p. 63-202, nov. 1998.

MAIA, R.A. Cartas. *Dimensão* (Jornal do IEPAM), Campos dos Goytacazes, n.4, p.2, mar. 1994.

MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, J. *Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo*. Braga / Portugal: Universidade do Minho, 1996.

_____. Um apontamento metodológico sobre as histórias das instituições educativas. In: SOUZA, C. & CATANI, D. (orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2. São Paulo: Escrituras, 1998.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago, 1984.

MARQUES, G.G. Contar para comemorar. In: VENÂNCIO, M.T.S. *Durante a travessia: memórias e histórias da Faculdade de Filosofia de Campos*. Campos dos Goytacazes/RJ: FAFIC, 2006.

MARTINS, A.M. de S. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-social da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, 1996. Tese (Doutorado em Educação), UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. Os anos dourados e a formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). *Teias, Revista da Faculdade de Educação/UERJ*, Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, n. 1, jun. 2000.

MASCARO, C.C. *Exames vestibulares nas Escolas Normais*. São Paulo: USP/FFCL (Cadernos da Faculdade, n. 8) 1956.

MEIRELES, C. *Crônicas de Educação*. v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Biblioteca Nacional, 2001.

MENDONÇA, S.R.; FONTES, V.M. *História do Brasil recente (1964-1980)*. São Paulo: Ática, 1991.

MICELLI, S. A força do sentido. In: Bourdieu.P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática do lugar. *Projeto História*. PUC-SP, p.7-28, dez. 1993.

NOSELLA, P.A. A formação do educador e do professor: esboço histórico. In: JARDILINO, J.R.L.; NOSELLA, P.A. (orgs.). *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre*. São Paulo: Edições Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria e educação*. 4. ed. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. *Teias* – Revista da Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, n. 1, 2000.

_____. Memórias e práticas na Construção Docente. In: SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S. (orgs.). *Formação docente em ciências* – Memórias e práticas. Niterói/RJ: Eduff, 2003.

NUNES, N. F. M. *Eleições e poder no Império: a experiência eleitoral em Campos dos Goytacazes (1870-1889)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: IUPERJ/2002. Dados, v. 46, n. 2, 2003.

OLIVEIRA VIANA. Prefácio 1. ed. In: LAMEGO FILHO, A. *A planície do solar e da senzala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 1966.

OLIVEIRA, V.F. Magistério: profissão feminina? In: OLIVEIRA, V.F. *Imagens de professor - significações do trabalho docente*. 2. ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2004.

ORTEGA Y GASSET. In: SEVCENKO, N. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PAIM, A. *O liberalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PEIXOTO DE FARIA, T.J. *Arquitetura residencial urbana em Campos dos Goytacazes* – Transformações ao longo do século XIX e início do século XX. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1992.

PEREIRA PINTO, J.R. *Um pedaço de terra chamado Campos: sua geografia e seu progresso*. Campos dos Goytacazes/RJ: Almeida Artes Gráficas, 1987.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1994.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRADO Jr. C. *Formação do Brasil Contemporâneo (Colônia)*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961.

PRADO, A. Clareira. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

PRIMITIVO, M. *A instrução e as províncias*. Subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Nacional, 1939.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RIBEIRO, D. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

- RICOEUR, P. De l'interprétation. In: *L'Enciclopedia filosofica*. Paris:PUF, 1987.
- _____. *Tempo e narrativa*. V.I. Campinas,SP: Papirus, 1994.
- _____. *Tempo e narrativa*. V.II. Campinas,SP: Papirus, 1995.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.
- SAINT-HILAIRE, A. *Viagens pelos distritos dos diamantes e litoral do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1941 (Brasiliana, v. 210).
- SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hicitec, 1982.
- SAVIANI, D. Apresentação. In: ARAÚJO, J.C.S.; FREITAS, A.G.B.; LOPES, A.P.C. (orgs.). *As escolas normais no Brasil – do Império à República*. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- SAVIANI, D. História da idéias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SNYDERS, G. *Adónde se encaminan las pedagogias sin normas?* Barcelona: Planeta, 1976.
- TÂMEGA, V.F.S. Ao jovem-adulto IEPAM. *Dimensão* (Jornal do IEPAM), Campos dos Goytacazes, n.4, p.4, mar. 1994.
- TANURI, L.M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p.61-88, maio/ago. 2000.
- _____. *O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.
- TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- _____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Nacional, 1967.
- _____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- VELHO, G. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VILCHES, L. *La lectura de La imagen*. Barcelona: Paidós, 1995.

VILLELA, H.O.S. A primeira escola normal no Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J.C.S.; FREITAS, A.G.B. de; LOPES, A.P.C. (orgs.). *As escolas normais no Brasil*. Do Império à República. Campinas/São Paulo: Alínea, 2008.

_____. Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. II, Século XIX. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VIÑAO FRAGO, A. Las Autobiografías, Memorias y Diarios Como Fuente Histórico-Educativa: Tipología y Usos. In: *Teias: Revista da Faculdade de Educação / UERJ*- n. 1, (jun. 2000). Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, 2000.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WARDE, M.J. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, Campinas: v.21, n.70, 2000.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 24, n.85, dez. de 2003.

WEIL, S. O enraizamento. In: *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Antologia organizada por Ecléa Bosi. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

WEREBE, M. J. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia de Livros, 1968.

ANEXOS

Anexo 1a

Ficha de Vida Escolar de Telma da Silva Paiva – Aluna do Curso Normal do IEC 1955-1957

Instituto de Educação de Campos
(NOME DO ESTABELECIMENTO)

Estado do Rio _____ Cidade *Campos*

FICHA INDIVIDUAL

NOME *Telma da Silva Paiva*

Filiação { Pai *Voltemiro da Silva Paiva*
Mãe *Denzolina Coutinho Silva*

Nascimento { Local *Campos* Estado *Rio de Janeiro*
Data *5 de março de 1936*

Residência *Rua 7 de Setembro n.º 156*

Matrícula no ano letivo de 19 *55* da *1.ª* série do curso normal

Transferido do _____ em _____

Transferido para _____ em _____

Observações: _____

VIDA ESCOLAR

	ANO LETIVO	Admissão em 19 <i>48</i>	1.ª série em 19 <i>49</i>	2.ª série em 19 <i>51</i>	3.ª série em 19 <i>52</i>	4.ª série em 19 <i>53</i>
DISCIPLINAS	Português	<i>6</i>	<i>5,4</i>	<i>5,9</i>	<i>5,1</i>	<i>5,05</i>
	Latim		<i>5,6</i>	<i>6,9</i>	<i>5,4</i>	<i>4,19</i>
	Francês		<i>5,7</i>	<i>7,7</i>	<i>5,6</i>	<i>4,34</i>
	Inglês			<i>8,2</i>	<i>5,1</i>	<i>4,16</i>
	Matemática	<i>7,5</i>	<i>4,9</i>	<i>6</i>	<i>6,4</i>	<i>4,29</i>
	História Geral		<i>5,2</i>	<i>5,1</i>		
	História do Brasil	<i>7</i>			<i>4,7</i>	<i>5,17</i>
	Geografia Geral		<i>5,1</i>	<i>5,8</i>		
	Geografia do Brasil	<i>6</i>			<i>5,5</i>	<i>5,2</i>
	Ciências Naturais				<i>4,9</i>	<i>5,84</i>
	Desenho		<i>6,3</i>	<i>7,1</i>	<i>6,3</i>	<i>7,47</i>
	Média Geral	<i>67</i>	<i>5,9</i>	<i>6,7</i>	<i>5,4</i>	<i>5,19</i>

Observações

a) os exames de admissão foram feitos no *Colégio Humanidades Campos*

b) os exames da 1.ª série foram feitos no _____

c) os exames da 2.ª série foram feitos no _____

d) os exames da 3.ª série foram feitos no _____

e) os exames da 4.ª série foram feitos no _____

f) os exames de licença ginásial foram feitos no _____ em _____

Mod. — E. N. 9.

<i>Manuais</i>	-	<i>6,1</i>	<i>8,2</i>		
<i>Orfônico</i>	-	<i>8,8</i>	<i>6,3</i>	<i>5,6</i>	<i>6,28</i>

Ficha de Vida Escolar de Telma da Silva Paiva – Aluna do Curso Normal do IEC 1955-1957

VIDA ESCOLAR

CURSO NORMAL

ANO LETIVO		1.ª série em 1955	2.ª série em 1956	3.ª série em 1957
DISCIPLINAS	Português	54	51	55
	Matemática	55	61	-
	Geografia da América	59	-	-
	Geog. do Brasil, especialmente do E. do Rio	-	73	-
	História da América	53	-	-
	Hist. do Brasil, especialmente do E. do Rio	-	56	-
	Física e Química	53	-	-
	Anatomia e fisiologia Humanas	59	-	-
	Biologia Educacional	-	55	-
	Higiene e educação sanitária	-	68	-
	Higiene e puericultura	-	-	76
	História e filosofia da educação	-	-	73
	Psicologia educacional e noções de estatística	-	51	-
	Psicologia educacional	-	-	61
	Metodologia do ensino primário	-	73	62
	Prática de ensino	-	-	76
	Noções de agricultura	-	-	81
	Desenho e Artes aplicadas	85	86	79
	Música e canto orfeônico	59	56	70
	Educação física	78	66	-
Educação física, recreação e jogos	-	-	85	

Observações a) os exames da 1.ª série foram feitos no S.E.C.
 b) os exames da 2.ª série foram feitos no S.E.C.
 c) os exames da 3.ª série foram feitos no I.E.C.

Observações:

Da Secretaria do, em de de 19

 Diretor

 Delegado do Governo

 Secretário

Anexo 1 b

Ficha de Vida Escolar de Telma Monteiro Sanges – Aluna do Curso Normal do IEC 1957-1959

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS
(NOME DO ESTABELECIMENTO)

Estado do Rio _____ Cidade Campos

FICHA INDIVIDUAL

NOME Telma Monteiro Sanges

Filiação { Pat. Manoel Ruiz Sanges
Mãe Clotilde Monteiro Sanges

Nascimento { Local Campos Estado do Rio
Data 8 de agosto de 1939

Residência Rua Gil de Góes, nº 103

Matrícula no ano letivo de 19 57 da 1ª série do curso normal

Transferido do _____ em _____

Transferido para _____ em _____

Observações: _____

VIDA ESCOLAR

	ANO LETIVO	Admissão em 19 <u>57</u>	1.ª série em 19 <u>58</u>	2.ª série em 19 <u>59</u>	3.ª série em 19 <u>60</u>	4.ª série em 19 <u>61</u>
DISCIPLINAS	Português	<u>4,2</u>	<u>6,42</u>	<u>6,13</u>	<u>7,63</u>	<u>5,67</u>
	Latim		<u>5,96</u>	<u>4,65</u>	<u>5,7</u>	<u>4,86</u>
	Francês		<u>7,25</u>	<u>6,95</u>	<u>6,75</u>	<u>5,57</u>
	Inglês			<u>6,83</u>	<u>5,16</u>	<u>4,73</u>
	Matemática	<u>4,7</u>	<u>6,5</u>	<u>8,64</u>	<u>6,96</u>	<u>6,9</u>
	História Geral		<u>6,12</u>	<u>6,7</u>	<u>5,68</u>	<u>5,13</u>
	História do Brasil	<u>4,7</u>	-	-	-	<u>4,53</u>
	Geografia Geral	<u>6,5</u>	<u>4,45</u>	<u>5,48</u>	<u>6,5</u>	-
	Geografia do Brasil		-	-	-	<u>7,34</u>
	Ciências Naturais		-	-	<u>5,52</u>	<u>8,33</u>
	Desenho		<u>9,27</u>	<u>8,85</u>	<u>9,55</u>	<u>10</u>
	Média Geral	<u>5</u>	<u>7,27</u>	<u>7,12</u>	<u>6,75</u>	<u>6,17</u>

Observações

a) os exames de admissão foram feitos no Licceu de Humanidades

b) os exames da 1.ª série foram feitos no _____

c) os exames da 2.ª série foram feitos no _____

d) os exames da 3.ª série foram feitos no _____

e) os exames da 4.ª série foram feitos no _____

f) os exames de licença ginásial foram feitos no _____ em _____

Med - E. N. 9.

Trabalhos manuais - 9,58 - 9

Canto Orfeônico - 9,42 - 7,97 - 8,7 - 5,64

Ficha de Vida Escolar de Telma Monteiro Sanges – Aluna do Curso Normal do IEC 1957- 1959

VIDA ESCOLAR

CURSO NORMAL

ANO LETIVO		1.ª série em 1957	2.ª série em 1958	3.ª série em 1959
DISCIPLINAS	Português	51	61	62
	Matemática	52	54	-
	Geografia da América	66	-	-
	Geog. do Brasil, especialmente do E. do Rio	-	59	-
	História da América	50	-	-
	Hist. do Brasil, especialmente do E. do Rio	-	66	-
	Física e Química	57	-	-
	Anatomia e fisiologia humanas	62	-	-
	Biologia Educacional	-	59	-
	Higiene e educação sanitária	-	75	-
	Higiene e puericultura	-	-	91
	História e filosofia da educação	-	-	79
	Psicologia educacional e noções de estatística	-	51	-
	Psicologia educacional	-	-	79
	Metodologia do ensino primário	-	73	-
	Prática de ensino <i>Did. geral</i>	-	-	76
	Noções de agricultura <i>Did. Esp.</i>	-	-	92
	Desenho e Artes aplicadas	100	89	89
	Música e canto orfeônico	45	80	65
	Educação física	67	79	-
Educação física, recreação e jogos	-	-	95	

Observações: *Sociol. Educ.*
 a) os exames da 1.ª série foram feitos no *J. O. Campos*
 b) os exames da 2.ª série foram feitos no *J. O. Campos*
 c) os exames da 3.ª série foram feitos no *J. E. C.*

Observações:

Da Secretaria do, em .. de .. de 19.....

Diretor

Delegado do Governo

Secretário

Anexo 1 c

Ficha de Vida Escolar de Therezinha da Costa Muniz- Aluna da Escola Normal de Campos e do IEC 1952- 1954

Escola de Pedagogia de Campos
Nome do estabelecimento



Nascimento

Estado do Rio _____ Cidade Campos

FICHA INDIVIDUAL

Nome Therezinha da Costa Muniz

FILIAÇÃO { Pai Valdomiro Muniz
Mãe Maria Thereza da Costa Muniz

Local Campos Estado do Rio de Janeiro

Data 30 de setembro de 1935

Residência Rua Carlos de Lacerda n° 225

Matricula no ano letivo de 1952 da 1ª série do curso normal,

Transferido do _____ em _____

Transferido para _____

Observações: Beneficiada pelo item III da Portaria n° 3 de 4-2-950

VIDA ESCOLAR

	Ano letivo	Admissão	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
		em 19 <u>46</u>	em 19 <u>47</u>	em 19 <u>49</u>	em 19 <u>50</u>	em 19 <u>51</u>
DISCIPLINAS	Português	7,5	7,0	7,1	7,9	7,5
	Latim	-	6,1	6,9	6,9	4,6
	Francês	-	7,5	8,6	8,5	5,0
	Inglês	-	-	6,6	7,9	7,5
	Matemática	9,5	8,6	8,1	8,0	8,7
	História Geral	-	5,0	7,2	5,9	7,1
	História do Brasil	8,5	-	-	-	-
	Geografia Geral	8,5	4,4	6,8	6,2	5,2
	Geografia do Brasil	-	-	-	-	-
	Ciências Naturais	-	-	-	7,4	6,8
	Desenho	-	6,2	7,0	6,4	5,9
	Música	-	8	7,6	8,6	7,5
	Trabalhos manuais	-	5,7	7,6	-	-
	Média Geral	8,5	6,5	7,4	7,4	6,6

OBSERVAÇÕES

A os exames de admissão foram feitos no Colegio Estadual de Campos

B os exames da 1.ª série foram feitos no " " " "

C os exames da 2.ª série foram feitos no " " " "

A os exames da 3.ª série foram feitos no " " " "

B os exames da 4.ª série foram feitos no " " " "

C os exames de licença ginásial foram feitos no _____ em _____

Mod. - E. N. 9

Ficha de Vida Escolar de Therezinha da Costa Muniz- Aluna da Escola Normal de Campos e do IEC 1952- 1954

VIDA ESCOLAR

CURSO NORMAL

		Ano letivo		
		1. ^a série em 1952	2. ^a série em 1953	3. ^a série em 1954
D I S C I P L I N A S	Português	87	69	67
	Matemática	66	72	-
	Geografia da América	72		-
	Geografia do Brasil, especialmente do Estado do Rio		77	-
	História da América	61		-
	História do Brasil, especialmente do Estado do Rio		71	-
	Física e Química	56		-
	Anatomia e fisiologia humanas	62		-
	Biologia educacional	-	68	-
	Higiene e educação sanitária	-	75	-
	Higiene e puericultura	-		65
	Sociologia educacional	-		84
	História e filosofia da educação	-		83
	Psicologia educacional e noções de estatística	-	63	-
	Psicologia educacional	-		59
	Metodologia do ensino primário	-	73	79
	Prática de ensino	-		88
	Noções de agricultura	-		91
	Desenho e Artes aplicadas	69	62	68
	Música e canto orfeônico	81	84	73
Educação física	79	82	-	
Educação física, recreação e jogos	-	-	92	

OBSERVAÇÕES

- A os exames da 1.^a série foram feitos no Instituto de Educação de Campos
 B os exames da 2.^a série foram feitos no Instituto de Educação de Campos
 C os exames da 3.^a série foram feitos no " " " " "

OBSERVAÇÕES: _____

Da Secretaria do _____ em _____ de _____ de 19 _____

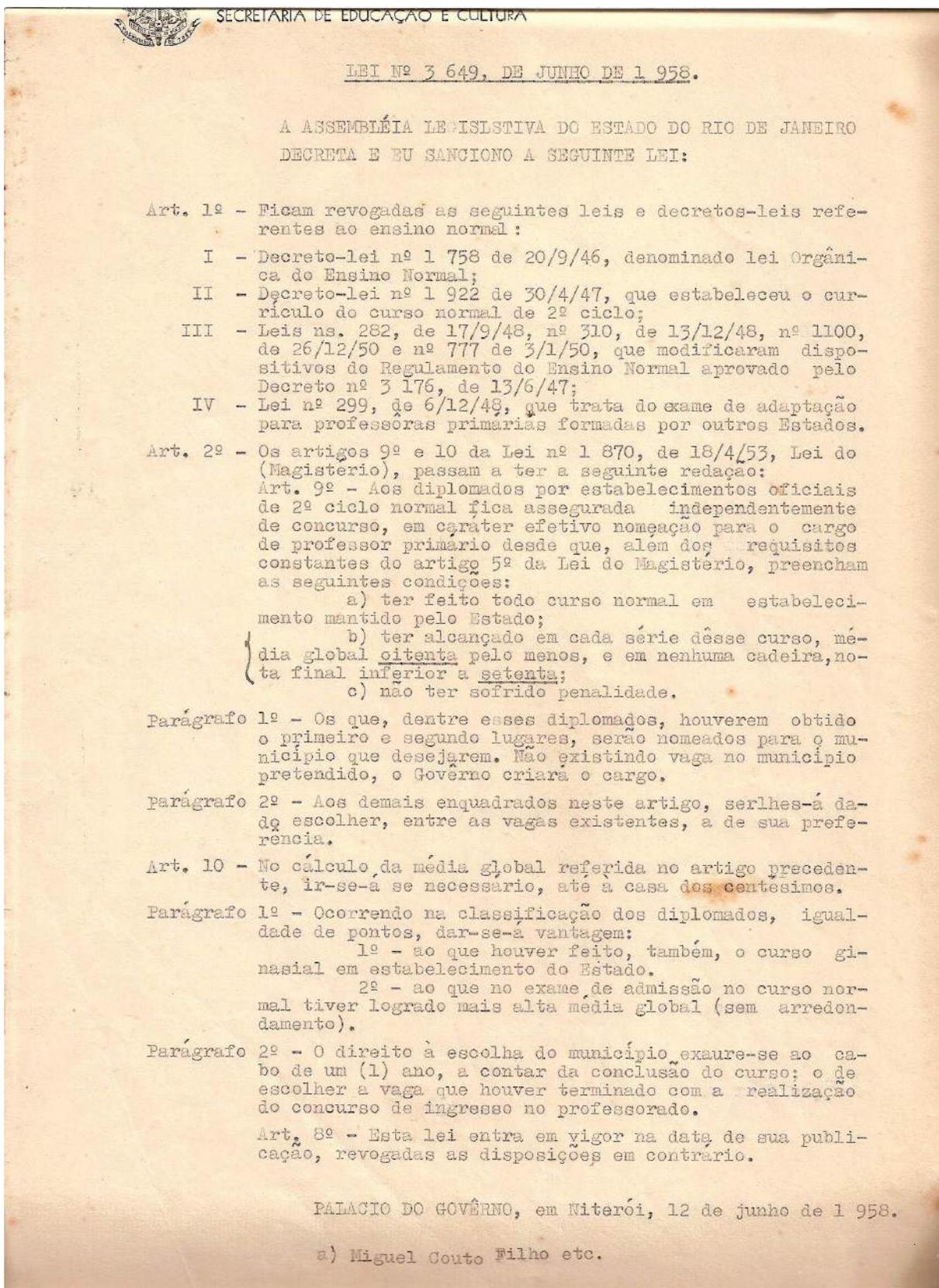
Diretor

Delegado do Governo

Secretário

Anexo 2

Lei nº 3649, de Junho de 1958



Anexo 3 a

Ficha Individual de Telma Monteiro Sanges- Aluna do Curso Normal do IEC 1958

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS

Ano letivo de 1958

TELMA MONTEIRO SANGES
 Nome da aluna
 8/agoêto/1939
 Data do nascimento
 Manuel Ruiz Sanges
 Nome do pai

C. A. M. D. O. S.
 Cidade
 R. de Janeiro
 Estado
 Clotilde Monteiro Sanges
 Nome da mãe

Curso : Normal
 Série : 2ª
 Turno : Única

DISCIPLINAS	NOTAS DE EXERCÍCIOS										NOTAS			SEGUNDA EPOCA			Nota Final		
	3	4	5	8	9	10	Soma	Média Exerc.	1ª P. P.	Exames Esc.	Or.	Soma	Nota Final	1ª P. P.	Exames Esc.	Or.		Soma	Nota Final
Português	55	50	53	58	80	80	376	63	60	43	80	246	61						
Matemática	70	65	30	65	70	40	340	57	60	29	70	216	54						
Geografia do Brasil	70	75	92	70	100	80	487	81	72	30	55	238	59						
História do Brasil	55	45	50	60	60	80	350	58	60	50	95	263	66						
Biologia Educacional	45	10	100	75	15	50	295	49	57	62	70	238	59						
Higiene e Educação Sanitária	92	43	93	95	69	78	470	78	93	50	80	304	75						
Psicologia Educ. e T. Estatística	60	40	60	80	60	60	360	60	40	35	70	205	51						
Metodologia do Ensino Primário	42	54	74	80	62	62	374	62	75	72	85	294	73						
Desenho	100	95	100	75	100	100	570	95	100	x	65	260	87						89
Artes Aplicadas	90	75	85	90	100	100	540	90	95	x	90	275	92						
Música e Canto Orfeônico	100	100	100	80	90	95	565	94	70	70	85	319	80						
Educação Física	95	94	95	85	95	94	558	93	72	75	75	315	79						

À vista das notas finais obtidas, a aluna foi

Diretor e Delegado do Governo

Anexo 3 b

Ficha Individual de Telma Monteiro Sanges- Aluna do Curso Normal do IEC 1959

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS

PRIMA MONTEIRO SANGES O. a. m. p. o. s.
 Nome do aluno Rio de Janeiro.
 17/3/1939 Estado
 Data de nascimento Classe
 Manoel Ruiz Sanges Clotilde Monteiro Sanges
 Nome do pai Nome de mãe

Ano letivo de 1955

Curso : Normal
 Série : 3ª
 Turno : —

DISCIPLINAS	11	NOTAS DE EXERCÍCIOS										Média Exerc.	NOTAS			Nota Final	Média Exerc.	SEGUNDA ÉPOCA			Nota Final
		3	4	5	8	9	10	Soma	T.ª P.ª X 4	Exames Esc. X 6	Soma		1.ª P.ª	Exames Esc.	Soma						
Português	43	80	90	94	70	59	50	51	6	51	6	73	292	55	330	622	62				
Psicologia Educacional	90	70	55	65	90	60	85	51	5	15	43	292	84	50	41	496	49				
Sociologia Educacional	80	90	80	85	95	75	95	60	0	0	85	340	70	420	460	46					
História e Filosofia da Educação	100	55	45	90	50	60	90	4	90	4	90	280	85	510	490	49					
Puericultura	100	90	83	96	88	80	100	6	34	91	364	92	552	916	91						
Didática Geral	95	95	85	100	100	100	100	6	75	96	384	64	384	468	46						
Didática Especial	90	—	—	—	82	71	83	3	26	81	324	100	600	924	92						
Desenho	100	100	50	100	75	100	100	6	25	89	356	80	480	836	89						
Artes Aplicadas	100	100	100	100	100	90	100	6	90	98	392	95	570	1962	65						
Música e Canto Orfeônico	35	70	90	70	70	60	80	4	75	67	268	65	390	658	65						
Educação Física, Recreação e Jogos	100	100	90	100	95	100	100	6	85	97	388	95	570	958	95						

A vista das notas finais obtidas, a aluna foi *aprovada*

Diretor e Delegado do Governo

Anexo 4

Ofício -Circular nº 2/59 – Aulas de Didática Especial



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

Rio de Janeiro, 29 de janeiro de 1959

Ofício-circular Nº 2/59

Aulas de Didática Especial

Senhor(a) Diretor(a):

À guisa de orientação, cumpre o dever de vos informar de que as oito (8) aulas de Didática Especial deverão ser distribuídas da seguinte maneira:

Didática da Linguagem	3
Didática da Matemática	2
Didática de Ciências Sociais	2
Didática de Ciências Naturais	1
Total	8

No primeiro período do ano letivo deverá ser ministrada toda a matéria teórica contida no programa de Didática Especial, reservando-se o segundo período para a assistência do professor às aulas das alunas-mestras.

Aproveito o ensejo para vos comunicar que o Diário Oficial vai publicar os programas de todas as disciplinas do ensino normal (2º ciclo), elaborados por uma comissão de professores e aprovados pelo Senhor Secretário de Educação e Cultura.

Fazendo votos que o ano letivo de 1959 seja pleno de realizações úteis e de fecundas atividades educativas no estabelecimento que dirigeis, subscrevo-se, atenciosamente,

Álvaro Barcelos
 ALVARO BARCELOS
 DIRETOR

Anexo 5

Ofício -Circular nº 8/60 – Didática Especial - Esclarecimentos

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

*À Secretaria,
para providências.
22-9-60.*

Niterói, 15 de setembro de 1960.

Ofício-circular nº 8

Senhor (a) Diretor (a)

As mais diversas consultas têm sido feitas a este Departamento acerca de Didática Especial. A fim de dirimir as dúvidas, esclareço-vos que as didáticas especiais devem ser entendidas como disciplinas independentes, isto é, mensalmente, a cada uma delas, deve ser atribuída uma nota.

2) No fim do ano, cada aluna mostra dará uma aula, cujo tema será sorteado com 24 horas de antecedência. A nota obtida será a nota de exame de todas as didáticas especiais.

3) Assim, à guisa de exemplo, se a aluna obtiver nota anual 60 em Didática Especial da Matemática, 50 em Did. Esp. da Linguagem, 90 em Did. Esp. das Ciências Naturais, 70 em Did. Esp. das Ciências Sociais e 80 na aula final, terá, de acordo

Anexo 5a

Ofício -Circular nº 8/60 – Didática Especial – Esclarecimentos

- 2

com a fórmula do art. 52, do Regulamento do Ensino Normal, as seguintes notas finais nessas disciplinas:

$$\text{Did. Esp. da Matemática } F = \frac{4 \times 60 + 6 \times 80}{10} = 72$$

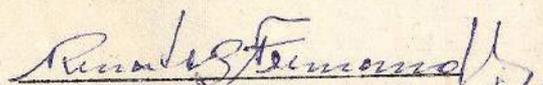
$$\text{Did. Esp. da Linguagem } F = \frac{4 \times 50 + 6 \times 80}{10} = 68$$

$$\begin{array}{l} \text{Did. Esp. das Ciências} \\ \text{Naturais} \end{array} F = \frac{4 \times 90 + 6 \times 80}{10} = 84$$

$$\begin{array}{l} \text{Did. Esp. das Ciências} \\ \text{Sociais} \end{array} F = \frac{4 \times 70 + 6 \times 80}{10} = 76$$

4) Se por ventura houver qualquer dúvida, de-
veis nos consultar imediatamente, a fim de evitar os contra-
tempos de última hora.

Atenciosas saudações.



RENATO BARBOSA FERNANDES
DIRETOR

Anexo 6

Ofício -Circular nº 2/58 – Boletins Mensais

 ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DO ENSINO MÉDIO

Niterói, 7 de abril de 1958

Ofício-circular nº 2/58
Boletins mensais

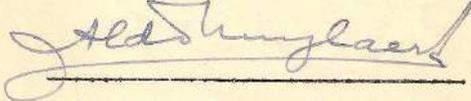
Sr(a) Diretor(a):

Estamos enviando, anexos, os boletins mensais correspondentes a março, abril, maio e junho, que poderão ser devolvidos ao D.E.M. de dois em dois, até o dia 15 dos meses: maio e julho.

2. O Boletim mensal está dividido em duas partes: a) Nº de aulas e movimento (um boletim para todas as séries); b) Frequência segundo o nº de aulas (um boletim para cada série).

3. Solicitamos o máximo de clareza e zelo no preenchimento dos formulários a fim de evitar a devolução dos mesmos para serem retificados, fato que retarda o andamento do serviço. Um dos erros mais repetidos o ano passado e, para isso chamamos a vossa atenção, é que o nº de aulas dadas (D) dever ser sempre igual à soma de presenças (P) com faltas (F).

Atenciosas saudações.


ALDO MUYLAERT - Diretor

Ao Sr(a). EUCLERES BELO DE CAMPOS
DD. Diretor(a) da Escola Normal Instituto de Educação de Campos