



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA MIGUEL ABRANTES FERREIRA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE
NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO (1996 a 2006):
a experiência da fundação do “Instituto de Educação” (CIEP Brizolão 380 – Joracy
Camargo)**

Rio de Janeiro – RJ 2016

ANDRÉA MIGUEL ABRANTES FERREIRA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO (1996 a 2006):

a experiência da fundação do “Instituto de Educação” (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva.

Rio de Janeiro – RJ
2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO (1996 A 2006): A EXPERIÊNCIA DA FUNDAÇÃO DO "INSTITUTO DE EDUCAÇÃO" (CIEP BRIZOLÃO 380 – JORACY CAMARGO)**

Mestrando(a): **Andréa Miguel Abrantes Ferreira**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva



Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier



Prof. Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos

AGRADECIMENTOS

Como inerente à própria dinâmica da vida, alegrias e desafios fizeram parte do percurso de realização do Mestrado e produção desta dissertação. Entretanto, por tudo, é preciso aprender a olhar a vida com gratidão e agradecer.

Há sempre muitas coisas para agradecer, incluindo a presença das pessoas que estão a nossa volta. Elas suavizam alguns obstáculos, oferecem conforto e atribuem sentido para nossas buscas e projetos.

Agradecer é reconhecer o bem que nos foi feito, cultivando sentimentos sublimes que humanizam. Por isso, simplesmente, agradeço...

Ao meu orientador, o professor José Cláudio Sooma Silva, pelo conhecimento compartilhado, pelas sinalizações cuidadosas, pelo incentivo permanente e pela intensa paciência comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ – PPGE, que mobilizaram aprendizagens significativas a partir dos encontros de sala de aula e demais atividades acadêmicas. Em especial, às professoras Irma Rizzini e Sônia de Castro Lopes, que souberam me acolher e impulsionar meu crescimento intelectual. A primeira, especialmente, através da disciplina “História e Historiografia Educacional”, quando eu estava chegando ao Mestrado e descobrindo o campo da História da Educação. A segunda, em tempo de realização da última disciplina obrigatória, “Educação Brasileira”, quando suscitou a coragem e o entusiasmo para novos empreendimentos.

Às professoras Odete da Costa Oliveira e Lia Ciomar Macedo Faria, ambas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, que, em “outros presentes”, abriram caminhos para que eu desenvolvesse um diálogo frutífero com o campo da História da Educação e foram reencontradas, nesta fase da minha vida, no próprio esforço do ofício de pesquisadora, em documentos e fontes de pesquisa, despertando nobres recordações e trazendo a certeza de que a História é viva.

Ao Grupo de Pesquisa ao qual estive vinculada, pelas reflexões teóricas, mas também pelo afeto edificado: André, Bárbara, Daniel, Gabriela, Higor, José Roberto, Letícia, Marcia, Marcus, Manoela, Pedro, Rosana, Rosimeyre, Silvia, Tatiana, Thais e Zelma. Desse grupo também, à amiga Marysol Santos, que ingressou no Mestrado junto comigo e, por isso, experimentamos maior cumplicidade. E ainda, à Raiza Calheiros, amiga também querida, pelos debates acadêmicos e conversas, sempre ampliados no retorno da universidade.

Às amigas preciosas construídas a partir das disciplinas do Mestrado e dos encontros da linha de História da Educação. Elas se tornaram parte da minha História: Jaqueline Martins e Rafaela do Nascimento.

Aos professores da banca examinadora do projeto de qualificação e aos que chegaram para a análise da dissertação, por disponibilizarem atenção à leitura da minha produção e contribuírem para ampliação da pesquisa: Libania Nacif Xavier, Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Marcia Cabral da Silva e, mais uma vez, Sonia de Castro Lopes.

À secretária Solange Rosa, pelo entusiasmo contagiante com o qual sempre me recebeu.

À equipe da Rede de Educação Missionárias Servas do Espírito Santo – Rede MSSpS, com destaque para o Colégio Nossa Senhora da Piedade – NSP, pela capacidade de perceber a importância do investimento acadêmico que escolhi fazer.

Aos queridos amigos, Marcelo Gomes e Cintia Borges, que entraram em minha vida através da Faculdade de Belford Roxo – FABEL, pelo incentivo fundamental e pela torcida para minha aprovação no concurso de seleção do Mestrado de 2014 da UFRJ.

Ao amigo Alexandre Ribeiro, encontrado também a partir da experiência de docência na FABEL, que foi capaz de me deixar ainda mais seduzida pela História da Educação.

Aos demais integrantes da equipe da FABEL, pela amizade e pelas partilhas. Destaque para o amigo Leonardo Meirelles, que permaneceu ao meu lado na empreitada de realização da pesquisa. Especial lembrança também de Ednardo Monti, referência positiva e importante.

Aos membros da comunidade educativa do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Aqui, de forma mais afetuosa, à Silvia Ferreira de Souza, Diretora Adjunta da instituição, que foi mais do que generosa na mobilização de ações para a operacionalização da pesquisa.

Aos meus pais Wanda e Wilson, verdadeiros anjos, pelo amor incondicional ofertado em todos os momentos.

Aos demais membros da minha família tão abençoada, pelo apoio constante, sempre compreendendo minhas ausências e facilitando meu caminhar: sogro Rogério, sogra Deonides, irmãs Adriana e Alessandra, cunhados, sobrinhas, afilhados, primos, tios e av (que estão aqui ou em memória).

Por fim, ao meu esposo Rafael, meu companheiro de vida e de sonhos, que está sempre alimentando meus dias com sublime amor, incentivando meu prosseguir e me fazendo acreditar que vale a pena viver.

Enfim, deixo aqui meu coração pleno de gratidão! Obrigada!

RESUMO POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO (1996 a 2006): a experiência da fundação do “Instituto de Educação” (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)

O presente estudo interessou-se sobre a História da Profissão Docente em Belford Roxo (RJ), projetando o foco, principalmente, para o Instituto de Educação do município, o atual CIEP BRIZOLÃO 380 – Joracy Camargo. Nessa linha, problematizou alguns dos possíveis motivos que teriam impulsionado a fundação, em 1996, desse espaço de formação docente, em nível médio, justamente no momento em que ocorreu a emancipação do município e era enfatizada pela LDB 9394/96 a necessidade de que os professores que fossem atuar (ou já atuassem) na Educação Básica tivessem Curso Superior. Concentrar as atenções na criação de instituições próprias de formação docente – neste caso, os Institutos de Educação – significa considerar que, historicamente, houve (e permanece havendo) disputas, negociações e tensões relacionadas às diferentes formas de preparação para a prática profissional do professor. Para investigar os processos de profissionalização docente e a História da criação de instituições próprias de formação de professores, assim como perceber a viabilidade delas e a forma de participação dos sujeitos sociais envolvidos, fez-se necessário um entrecruzamento da empiria com o *corpus* teórico. Portanto, assumindo o campo da História da Educação como opção, a investigação concretizou a construção de uma coleção de documentos que, de algum modo, possibilitou indiciar a complexidade característica do passado. Assim, a pesquisa prestigiou a análise da legislação educacional, mas compreendendo que este investimento, isoladamente, não é suficiente. Nessa medida, o estudo explorou o que foi utilizado como referência educacional, ou seja, a legislação de base da época (leis, decretos, pareceres e outros), na perspectiva de Brasil, assim como também os documentos pertinentes ao município de Belford Roxo e ao Instituto de Educação. Foram empregadas, ainda, as ferramentas de pesquisa entrevistas para indiciar possíveis sentidos negociados, disputados e representações concorrenciais de sujeitos sociais envolvidos com a instituição estudada. Dessa perspectiva, esta investigação realizada tenciona contribuir para o fomento do debate sobre a profissionalização docente, realçando as especificidades do campo da História da Educação para discutir algumas das possíveis intencionalidades que estiveram envolvidas na emergência de uma instituição própria de formação de professores em determinado tempo e espaço.

Palavras-Chave: História da Educação; Formação Docente; Instituto de Educação; Belford Roxo.

**ABSTRACT TEACHER TRAINING POLICIES AT BELFORD ROXO (1996 to 2006):
The experience of the foundation of the "Educational Institute" (CIEP Brizolão 380 –
Joracy Camargo)**

This research focus on the History of Teaching Activity at Belford Roxo (RJ), aiming the Educational Institute of the District, nowadays CIEP BRIZOLÃO 380 – Joracy Camargo. Regarding this theme, it is discussed some of the possible reasons that propelled the foundation of this place of teacher training on High School level in 1996, exactly at the moment in which occurred the emancipation of the District and was highlighted by the LDB 9394/96 the necessity of an university degree for teachers acting at the Elementary School. Focusing on the creation of independent institutions for teacher training – at this specific case the Educational Institutes – it means to consider that, historically, it had (and continues to have) disputes, bargainings and quarrels towards the different ways of preparing teacher for the teaching activity. To search for the processes of teacher professionalization and the history of the creation of independent institutions of teacher training, as well as realizing their feasibility and how they affect the social subjects involved, it was necessary to link the empiricism with the theory. Therefore, presuming the Education History field as an option, the research collected a portfolio of documents that enabled to indicted the complexity of the past. So, this research gave prestige to the educational legislation, but knowing that it is not sufficient singly. The study exploited what was employed as an educational reference, i.e the legislation of the period (laws, decrees, legal recommendations), on brazilian perspective, as well as the documents relevant to Belford Roxo District and the Educational Institute. It was also employed, as a research tool, some enterviews in order to indict some possible negotiated and quarreled meanings of the people involved at the focused institution. At this point of view, this research aims to contribute to the promotion of discussions about the teacher professionalization, highlighting the peculiarities of the Educational History field, to discuss some possible intents concerned at the creation of an independent institution of teacher training at a specif time and place.

Keywords: Educational History; Teacher Training; Educational Institute; Belford Roxo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA...”: o encontro da pesquisadora com o objeto de pesquisa -----	
-----	12
CAPÍTULO I	
“VEIO PARA RESSUSCITAR O TEMPO E ESCALPELAR OS MORTOS...”?: sobre os caminhos teórico-metodológicos assumidos -----	24
1.1 Ofício de Historiador(a) -----	26
1.2 Cenário da História da Educação -----	35
1.2.1 Historiografia -----	36
1.2.2 Levantamento de produções do campo -----	44
1.3 Biblioteca da pesquisa em História da Educação -----	47
1.3.1 Contribuições de alguns teóricos -----	49
1.3.2 Contribuições específicas de Foucault -----	60
CAPÍTULO II	
“TU SABES COMO É GRANDE O MUNDO...”: Belford Roxo e o Instituto de Educação -----	70
2.1 Belford Roxo em foco -----	72
2.2 Instituto de Educação de Belford Roxo -----	84
2.3 Legislação como fonte e justificativa do recorte temporal -----	98
CAPÍTULO III “A PORTA DA VERDADE ESTAVA ABERTA, MAS SÓ DEIXAVA PASSAR MEIA PESSOA DE CADA VEZ...”: aspectos da profissão docente como construção histórica -	111
3.1 Profissionalização docente -----	113
3.2 Criação de instituições próprias de formação docente -----	119
3.3 Sobre algumas das (in)coerências do fazer docente -----	123
CAPÍTULO IV “CERTAS PALAVRAS NÃO PODEM SER DITAS EM QUALQUER LUGAR E	
HORA QUALQUER...”: a experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo a partir de representações construídas por sujeitos submetidos às práticas da instituição -----	133
4.1 Caminhos percorridos e ferramentas de pesquisa -----	137
4.2 Memórias e representações construídas -----	142
4.3 Transformação das entrevistas e dos documentos em acontecimentos -----	147
4.3.1 Aspectos do cotidiano do Instituto de Educação de Belford Roxo -----	147
4.3.2 Fundação do Instituto de Educação de Belford Roxo como política de reforma -----	155

CONSIDERAÇÕES FINAIS “E AGORA, JOSÉ?”	-----	
-----	162	REFERÊNCIAS
-----	171	ANEXOS
-----	179	APÊNDICES
-----		Encadernação II (1-32) LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	– Planta baixa do CIEP 380	-----	179
Anexo 2	– Declaração de candidatura de Maria da Paz à Direção Geral do Instituto de Educação de Belford Roxo	-----	183
Anexo 3	– Documento de dispensa de Maria da Paz da função de Direção Geral do Instituto de Educação de Belford Roxo	-----	184
Anexo 4	– Projeto Político Pedagógico da Instituição – PPP do CIEP 380 – Joracy Camargo / 2003 (Histórico da Escola)	-----	185
Anexo 5	– Registro oficial da Associação de Apoio à Escola – AAE do Instituto de Educação de Belford Roxo	-----	186

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1	– Levantamento realizado no banco de teses da CAPES	-----	46
Tabela 2	– Alunos matriculados (ativos) do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) – 1996 a 2005	-----	98
Tabela 3	– Alunos matriculados (ativos) do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) – 2006 a 2016	-----	98
Tabela 4:	Funções docentes – Distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam	-----	107

Quadro 1	– Roteiro da entrevista com ex-aluno(a)	-----	141
Quadro 2	– Roteiro da entrevista com professor(a)	-----	141
Quadro 3	– Roteiro da entrevista com gestor(a) e coordenadora	-----	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Regiões de governo e municípios do estado do Rio de Janeiro	-----	74
Figura 2	– Região Metropolitana do Rio de Janeiro	-----	75

INTRODUÇÃO

“NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA...”: o encontro da pesquisadora com o objeto de pesquisa

No Meio do Caminho
No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.
Carlos Drummond de Andrade (1978)

Carlos Drummond de Andrade foi o *companheiro* escolhido para percorrer com a pesquisadora e os leitores as páginas desta dissertação, inaugurando cada capítulo como proposta de epígrafe e introduzindo a emoção oriunda da poesia. É importante ressaltar que *companhia* é expressão originada do latim, formada de cum “com” + panis “pão” e refere-se, inicialmente, as pessoas que dividem a mesma mesa e repartem o pão. Assim, percebendo aspectos interessantes em relação a algumas nuances próprias da biografia e da poesia do poeta, a proposição foi mesmo de tê-lo ao lado *dividindo a mesa e este mesmo pão*: o presente trabalho de pesquisa. Isso nos permite defender a ideia de que trabalhos acadêmicos, sem perder os cuidados teórico-metodológicos, podem ter também a *companhia* da arte.

Então, o que dizer sobre o *companheiro* escolhido? Quais itens são relevantes na biografia¹ dele? É interessante sublinhar, desde já, que o possível uso de aspectos da biografia de Drummond está vinculado a uma concepção de História *inventada*², a partir da qual os elementos do sujeito descrito não são indiciados de forma ingênua ou mediante uma narrativa isenta de lacunas e mediada por dispositivos de verdade absoluta. Afinal, fazer “(...) a construção da biografia de alguém, a atribuição de autoria, seja de uma escrita, seja de uma ação,

¹ Os elementos explicitados e considerados sobre a biografia de Carlos Drummond de Andrade foram pesquisados em sites de busca. (Disponível em: http://www.e-biografias.net/carlos_drummond/ e https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Drummond_de_Andrade Acesso em: 22 de fevereiro de 2016).

² Considerações sobre a concepção de História como *invenção* são apresentadas no capítulo 1 da presente dissertação.

não estão imunes a estratégias regidas por interesses, por uma luta (...)” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 116).

Nesse rastro, mesmo percebendo as fragilidades de uma biografia, para muitos, Drummond foi um dos mais influentes poetas brasileiros do século XX. Em suas obras, é possível perceber a captação de um “(...) hiato entre o parecer e o ser dos homens e dos fatos que acaba virando matéria privilegiada de humor (...)” (BOSI, 1975. p. 491).

Seguindo com essa breve incursão sobre alguns aspectos da vida do *companheiro* desta dissertação, vale pensar o seguinte: “Por que esta recolha de detalhes que podem parecer sórdidos para alguns, insignificâncias degradantes para outros? Para desenhar tal pessoa, para traçar a biografia deste rapaz, poderíamos ter escolhido outros traços marcantes seus (...)” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 114). Isso porque a biografia não é um meio de unir a vida e a obra, mas há sempre uma distância entre elas dramatizada pelo texto biográfico. “A biografia é apenas um gênero literário que instaura uma figura de leitura desta relação e que permanentemente reescreve seus dois polos, produzindo vidas e obras diferenciadas” (Idem, p. 117).

Ainda sobre a biografia, cumpre ressaltar que ela “(...) faz parte da estratégia de memorização dos sujeitos, de sua contribuição a serviço de interesses de um dado momento” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 116). Certamente, o gesto biográfico não pode ser refutado por idiossincrasia, mas por ser percebido como uma prática de saber e poder, que visa criar a figura do sujeito, por ser uma tentativa concreta de limitar uma vida a alguns itens, desconhecendo que eles excedem a qualquer escrita, embora também possam salvar vidas de seu pleno esquecimento. “O nome do biografado é quase sempre o nome de morte, de alguém que já não pode contestar as imagens que dele se construíram; mas a morte é a única possibilidade de esta imagem se estabilizar, quando um sujeito absoluto é apresentado no lugar de um sujeito possível” (Idem, p. 117).

Em especial, em relação ao poema “No Meio do Caminho”, o poeta costumava dizer que ele nunca deixaria de ser julgado ou avaliado. Essa constatação o levou, ao longo de sua vida, a recortar e guardar cada crítica, comentário e charge feitos sobre os versos do polêmico poema, publicado na Revista de Antropofagia, em 1928, e incluído, em 1930, em seu livro de estreia “Alguma Poesia”. É interessante exaltar que o resultado desse esforço de compilação foi trazido a público, em 1967, através do lançamento da obra “Uma pedra no meio do caminho – biografia de um poema”. De certa forma, essa foi uma resposta irônica, às vésperas dos 40 anos daquela

primeira publicação. Com isso, o escritor fez a devolutiva aos leitores do que eles haviam exaltado de sua obra. Cabe enfatizar, ainda como curiosidade sobre o poema em questão, que foi em 1934, quando Drummond assumiu, no Rio, o cargo de chefe de gabinete de Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública, que os críticos abusaram das inferências depreciativas contra a obra do autor, considerando-a simplista, desarticulada e repetitiva. Enfim, o próprio poema poderia ser considerado como “uma pedra” exatamente “no meio” do seu “caminho” de poeta, mas que, de forma contraditória, pela imprevisibilidade da trajetória da vida e também pela habilidade irônica do poeta, o fez ficar mais conhecido e popular.

Seguindo esse delineamento, a partir das considerações iniciais explicitadas aqui, para além da afinidade pessoal da pesquisadora com poesias (como forma de expressão estética através da língua) e o poeta enfatizado, aparecem três aspectos que se somam e justificam a escolha especial de Drummond como *companheiro* para percorrer as páginas desta dissertação: a ironia dele usada como recurso de escrita (que faz lembrar a História Satírica³), a sua tentativa de preservar a memória (o arquivar a própria vida através da biografia de seu famoso poema) e a sua inserção na História da Educação para além da condição de aluno ou professor que foi.

Sobre o primeiro aspecto, a ironia de Drummond, é possível relacioná-la com o combate do quanto somos aprisionados pela ordem dos discursos e suas instituições. O poeta usa as armas da ironia e o texto lírico para tornar problemáticas as relações estabelecidas e consagradas, compreendendo o caráter político da linguagem e o seu uso estratégico. Isso é mais do que um elemento biográfico dele, mas uma forma explícita de interagir com o mundo e com o saber, através da arte e da poesia, o que encontra ressonância na concepção de História assumida nesta pesquisa. Nesse viés, convém enfatizar que “(...) a verdade é, quase sempre, uma emergência que se dá em meio a um ambiente de forças. É, portanto, fabricação, invenção, que precisa ser desmontada pela afiada lâmina da suspeição irônica” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 184).

Colocando o foco no segundo aspecto que fundamenta a exaltação ao poeta *companheiro*, convém dedicar atenção ao que ele foi capaz de produzir em “Uma pedra no meio do caminho

³ “História Satírica” é expressão usada por Albuquerque Junior (2007), em seu texto “Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a História com um sorriso nos lábios”, para fazer referência à forma de Michel Foucault conceber a História, que se assume como discurso produtor de verdades e realidades politicamente interessadas. Para o autor, uma História praticada como sátira tem consciência que mais *inventa* seu objeto do que revela sua verdade, mantendo-se calcada nas formações discursivas e nos regimes de práticas que presidiram a sua invenção. Assim, a historiografia satírica ataca a visão da História como saber destinado à pacificação e ao consolo das consciências.

– biografia de um poema”. Afinal, refletir sobre a iniciativa de Drummond é também estudar a constituição pessoal de arquivos e a condição de produção dos mais variados outros arquivos. Analisar esse arrumar-se ou arrumar a própria obra é interrogar o que parece continuar causando perplexidade ou o que deixou para sempre de espantar. Enfim, definitivamente, arquivar a própria vida (e até a própria obra) “(...) é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (ARTIÈRES, 1998, p. 11). Essa prática poderia ser percebida como um processo de sujeição, mas ela provoca um processo notável de subjetivação⁴. “Arquivar a própria vida é definitivamente uma maneira de publicar a própria vida, é escrever o livro da própria vida que sobreviverá ao tempo e à morte” (Idem, p 32). Tudo isso porque, ao arquivar a sua vida (e também a sua obra), inventa-se uma forma profundamente original, constrói para si mesmo uma identidade a partir e em torno das representações feitas. “Mas não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fazemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens” (Idem, p. 11). Portanto, Drummond arquivou parte da própria vida através da própria obra, o que permite pensar nas categorias de memória e História, contempladas na presente pesquisa através do manuseio de documentos do arquivo da instituição em estudo e ainda do contato com as lembranças e os esquecimentos dos sujeitos sociais em situações de entrevista.

Sobre o último aspecto considerado, que também justifica a eleição de Drummond como *companheiro* de caminhada da dissertação, é significativo lembrar que ele é parte da História da Educação como aluno que foi, em Belo Horizonte, no Colégio Arnaldo, e em Nova Friburgo, com os jesuítas, no Colégio Anchieta, chegando a se formar em Farmácia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, na perspectiva profissional, foi escritor, jornalista e funcionário público, mas também experimentou a docência como professor de Geografia, mesmo que não como ocupação principal (uma questão que atravessa os interesses da presente pesquisa na medida em que esbarra no processo de profissionalização docente).

Diante do exposto, das pistas divulgadas através da justificativa de ênfase ao poeta *companheiro*, fica evidente que o trabalho investigativo desenvolvido está alinhado com a

⁴ As categorias de sujeição e subjetivação são encontradas na análise da problemática da constituição do sujeito, através das contribuições da obra de Foucault (1998), explicitadas no capítulo 1. Subjetivação é o ato de produzir subjetividades e, em contrapartida, sujeição é o ato de sujeitar-se, ou seja, de estar subordinado ou sujeito a algo.

historiografia e inserido no campo da História da Educação. E assim, cabe ressaltar que um aspecto importante presente na trajetória de nosso país, na tentativa de retirar as “pedras” do caminho da educação, são as reformas educacionais pautadas na justificativa de uma suposta busca de mudanças em prol da *qualidade*. Exaltando-se esse fim, é necessário dizer que a questão da *qualidade* da educação é tema recorrente no Brasil, tanto nos debates do senso comum quanto na produção científica da área educacional. Porém, dentre muitos fatores que são colocados em pauta como determinantes da baixa *qualidade* do ensino e de sua ainda não democratização, estão os caminhos percorridos pela profissionalização docente, incluindo a ausência e/ou a implementação de políticas voltadas para a formação dos profissionais que assumem a responsabilidade da dinamização da sala de aula de distintas instituições de ensino.

Contudo, *qualidade* é uma palavra polissêmica e absorve diversos significados. Possui, portanto, a capacidade de desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes e vinculadas aos movimentos específicos de valoração. De acordo com Oliveira e Araújo (2005, p. 8), de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, é possível sinalizar três significados distintos de *qualidade*, que circulam simbólica e concretamente na sociedade:

(...) um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Nesse sentido, sem desejar adentrar as discussões sobre o que de fato configura *qualidade* ou quais as necessárias iniciativas para conquistá-la, convém dizer que a presente pesquisa está, assim, alicerçada na proposta de investigar a História da profissionalização docente e, de forma especial, estudar os processos de formação de professores, citados constantemente nas políticas educacionais mobilizadas e reformistas. Porém, cabe exaltar que, em hipótese alguma, está sendo abandonada a compreensão que o ideal de educação de *qualidade* coloca-se vinculado a concepções e intenções específicas, capazes de acolher as demandas de quem o estabelece e o faz acontecer, através da existência ou não, por exemplo, de uma determinada política de formação docente.

Aqui está a “pedra” que apareceu “no meio do caminho” da pesquisadora e deu sentido ao movimento de pesquisa realizado: as políticas de formação docente. Portanto, é preciso colocar o foco sobre a citada “pedra” para que se compreendam os motivos dos empreendimentos de pesquisa feitos. Afinal, pesquisa é trabalho movido por alguma inquietude

provocada ou, nas palavras de Drummond, alguma “pedra” encontrada “no meio do caminho”. Resta mesmo registrar que o poeta fez de uma “pedra”, aparentemente insignificante, a expressão do valor dos desafios que se colocam no percurso da vida, quando alguém é bloqueado topograficamente por ela e precisa agir. Então, por que não explorar a metáfora para ilustrar o encontro da pesquisadora com seu objeto de pesquisa e o processo de constituição dele?

De posse dessas considerações, torna-se possível compartilhar como o objeto da presente pesquisa surgiu nas “retinas tão fatigadas” da pesquisadora, tornando-se alvo de investimento acadêmico. A ideia de “fatigadas” aqui não significa cansaço ou probabilidade de desistências, mas exalta o sentido de que persiste o trabalho árduo de um sujeito (da pesquisadora, também) quando o mesmo se opõe ao possível *silêncio* de qualquer “pedra” (quando não analisada e investigada). Então, o curioso está no fato da pesquisadora ter encontrado a “pedra” exatamente “no meio do caminho” de sua vida pessoal, no seio de sua família, e ter seguido olhando para ela, quando ainda tão jovem, aos 14 anos, fez sua escolha profissional e buscou formação, vivenciando (mediante a chancela dos diplomas que lhes foram conferidos) experiências concretas no magistério. Certamente, mesmo sem pretensão inicial, surge um tom biográfico, mas que seguirá com os mesmos alertas já conferidos sobre a iniciativa de registrar alguns aspectos em detrimento de outros, de fazer memória e arquivar a própria vida. Antes do prosseguir, insere-se também a necessidade de integrar a ideia de “acazos do começo” (FOUCAULT, 1988) para a emersão das razões que configuraram o encontro com a “pedra”, para que não se faça interpretação linear das conexões estabelecidas na história de vida da pesquisadora.

A partir dos apontamentos que emergem, é apropriado considerar que a pesquisadora é filha de uma professora da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, das séries iniciais da educação básica, com formação em nível médio, realizada na década de 1960, pela Escola Normal Julia Kubitschek, no Rio de Janeiro, mas sem a experiência formativa do ensino superior. A pesquisadora cresceu compartilhando os incentivos de alguns para que a mãe prosseguisse com os estudos e presenciou de perto as tensões para o investimento em tal empreitada. Isso, desde então, foi se constituindo numa reflexão, mediada pelos constrangimentos do percurso e pelo testemunho de ter por perto uma profissional empenhada e comprometida com a docência (mesmo sem formação em nível superior).

Essa reflexão sobre a formação do professor em nível médio ou superior para a educação infantil e séries iniciais foi ganhando cada vez mais espaço “no meio do caminho” da pesquisadora. Quando fez opção pela docência, ainda no curso normal, no Colégio Imaculado Coração de Maria, no Rio de Janeiro, de 1990 a 1992, a pesquisadora começou a participar com interesse dos rumores sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, interagindo ativamente em alguns fóruns de discussão e manifestando curiosidade aguçada pelo assunto. Era tempo de novas reformas na educação e, a despeito disso, cabe dizer que, dentre tantos itens, a ideia da *qualidade* da educação e, de forma especial, as questões sobre a formação docente, com a exaltação da universitarização⁵, permeavam os debates.

As percepções projetadas acompanharam a pesquisadora e foram se ampliando como numa espécie de maturidade intelectual que se constituía pouco a pouco. Chegando até a faculdade, como estudante de Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ⁶, de 1993 a 1996, foi possível ver de perto também certa instabilidade com as propostas de reformulação do curso, os impasses e os questionamentos, atentando para implicações, resistências e avanços contributivos ao processo mais amplo de compreensão do papel da Pedagogia na formação de professores. Então, agora, era a LDB 9394/96 sendo aprovada e causando impactos no curso normal e também nos cursos de Pedagogia. Na experiência de formação vivenciada pela pesquisadora, pela Deliberação 022/91, preponderou o currículo de Pedagogia, licenciatura plena, compreendendo uma parte comum e uma parte diversificada com as seguintes habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do Segundo Grau, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação Infantil e Magistério em Educação de Jovens e Adultos. Naquele momento, a identidade do curso de Pedagogia já estava, também, situada como um problema, já que a formação do pedagogo ganhou um tempo maior na parte comum e as especializações (atividades de gestão almeçadas por muitos como uma promoção além da

⁵ A LDB trouxe a discussão sobre a formação docente em nível médio ou superior. Após muitos impasses e inseguranças, o art. 62 da LDB 9394/96 apresenta a seguinte diretriz (alterada pela lei nº 12.796, de 2013): “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2014).

⁶ Organizado por Gondra, Silva e Menezes, em 2014, foi lançado um livro sobre o ensino de História da Educação no Rio de Janeiro, destacando a trajetória feita por sete universidades públicas. O trabalho é fruto de um ciclo de palestras promovido pela UERJ, em 2012. É interessante destacar o encontro da pesquisadora, através das páginas do livro, com experiências testemunhadas como aluna do curso de Pedagogia da UERJ.

docência) estavam delegadas ao universo da pós-graduação. Como destacam Gondra e Favaro (2014, p. 290), nesse período, são ofertados dois cursos de Pedagogia:

(...) a saber, o curso de Pedagogia (CPM) regulamentado pelas Deliberações 007/91 e 032/2001, resultado do convênio estabelecido entre UERJ e prefeitura do Rio de Janeiro, o qual atendeu à formação dos professores vinculados à rede municipal, oferecendo a habilitação de Magistério das Series Iniciais do Primeiro Grau (Magistério de Primeira a Quarta Séries de Primeiro grau/licenciatura plena), e o curso de Pedagogia (PED), Deliberação 022/1991, que atendia o público geral.

Sobre a dualidade criada na UERJ, existiram muitas questões voltadas para a identidade do pedagogo e do professor, testemunhadas pela pesquisadora. Os alunos dos dois cursos não se sentiam cúmplices de um mesmo processo, mas disputavam espaço e legitimidade para suas experiências formativas. Nessa medida, os alunos do curso de Pedagogia (PED) sentiam-se perdendo a credibilidade do curso e status de pedagogo, não compreendendo claramente a ideia de professor como pedagogo, que passou a ser enfatizada pelo curso de Pedagogia (CPM). Sobre a identidade do curso de Pedagogia, Cruz (2012, p. 162) alerta:

As diretrizes, mais do que defenderem a docência como base, definem a docência como finalidade precípua do curso. Nessa direção, o curso de pedagogia tende a assumir o perfil concebido para o curso Normal Superior. Mais uma vez, a identidade sempre questionada da pedagogia se forjaria a partir da identidade de outra entidade. Além disso, ressalta-se o conflito entre as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia e as dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, a experiência de ser aluno já é uma aprendizagem, um conteúdo vivo de História da Educação. Entretanto, no que tange, especificamente, ao papel que a universidade tem na construção do conhecimento e no estímulo à reflexão sobre a sociedade, cabe registrar que os debates epistemológicos vivenciados nas salas de aula do curso de Pedagogia, nas diferentes disciplinas, foram impulsionadores de reformulações e redefinições de concepções anteriormente difusas para a pesquisadora, oportunizando uma certa ampliação intelectual, intensificando o interesse pela formação docente e olhar para esta “pedra”. Em especial, destaque para a disciplina de História da Educação, ministrada pela professora Odete Oliveira, que, desde então, mesmo que com as estratégias próprias daquele presente, já estimulava a pesquisadora para o processo de investigação de sua temática de pesquisa. Assim como também, depois, na pós-graduação em Administração e Planejamento da Educação (um dos cursos de especialização feitos pela pesquisadora), também na UERJ, em 2007, a professora Lia Faria foi capaz de desconstruir certezas na pesquisadora, ofertando mais uma contribuição para a edificação de afinidades e interlocuções possíveis com a História.

Desse quadro geral, a pesquisadora foi sentindo o peso da “pedra”, configurando, cada vez mais, a necessidade de submetê-la a um processo analítico metódico. Sendo assim, “tinha uma pedra no meio do caminho”, que de forma insistente e elíptica era retomada com a certeza de que “no meio do caminho tinha uma pedra”, exatamente no tom do ir e vir, tal como o poeta caracterizou a partir de seus versos. A pesquisadora, então, mediante a habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do Segundo Grau, tornou-se professora do curso normal de instituições particulares⁷, de 2002 a 2008, estabelecendo contato com as dúvidas latentes dos alunos que se sentiam inseguros pela opção de formação em nível médio, mas também observando o valor do projeto de trabalho realizado em cada realidade por onde passou em confronto com as lacunas existentes e os esforços empreendidos para a sobrevivência do curso. Enfim, como mais um elemento, é interessante saber que o curso normal das instituições nas quais a pesquisadora atuou como professora, após 2009, não resistiu pela falta de alunos com ambição para o empreendimento.

Mediante outro viés, a pesquisadora foi também acompanhando as disputas sobre a oferta da licença do direito a lecionar e os impasses da legislação, atuando como gestora de grupos de professores, que se mostravam inquietos com os rumores da necessidade de ensino superior para atuação na educação infantil e séries iniciais. Muitos foram os professores que, inseguros e desconfiados, buscaram formação superior imediata em áreas das mais variadas e em instituições com perfis diversos. Resta registrar, ainda, que do outro lado da situação, como experiência determinante para a definição do objeto de pesquisa, a pesquisadora passou também pela docência em algumas turmas do curso de Pedagogia da Faculdade de Belford Roxo – FABEL, recebendo em sua sala de aula muitos professores com significativos anos de magistério e com questões também relativas ao processo de formação docente e identidade do pedagogo, sendo que, alguns deles, eram egressos do chamado Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)⁸.

As indicações projetadas sobre o “caminho” da vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora permitem reconhecer a intercessão entre a prática intelectual e a formação como

⁷ As instituições nas quais a pesquisadora atuou foram o Colégio Imaculado Coração de Maria (RJ) e o Colégio Nossa Senhora da Piedade (RJ), que investiram, durante longos anos, em turmas com significativos grupos de normalistas. Assim como muitos outros colégios confessionais, assumiram soberania sobre a formação docente em nível médio, inclusive abarcando os egressos para seus quadros de profissionais.

⁸ Conforme explicitado no capítulo 2, o nome atual da instituição colocada como foco do estudo é CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo, mas ela permanece conhecida no município como “Instituto de Educação de Belford Roxo”, mantendo a forma como foi batizada na *fundação*, em 1996.

sujeito social. Nesse sentido, usar a experiência de vida em seu trabalho intelectual é uma aprendizagem que direciona para o envolvimento com o produto intelectual de que se ocupa, embora seja necessário ter controle sobre esse dispositivo. Portanto, “(...) a erudição é uma escolha de como viver e ao mesmo tempo uma escolha de carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma seu próprio eu à medida que se aproxima da perfeição de seu ofício” (MILLS, 1982, p. 212).

Diante do que foi explicitado, a “pedra” foi se definindo como objeto de pesquisa e, portanto, frente às exigências da LDB 9394/96, a presente investigação exalta a História da profissionalização docente, no aspecto da criação de instituições próprias de formação de professores, interessando-se sobre os possíveis sentidos atribuídos àquilo que, cotidianamente, foi vivenciado pelo Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no final do século XX e início do século XXI (1996 a 2006).

Em relação ao recorte temporal escolhido, convém ressaltar que foi delineado mediante o ano da emancipação do município e de emergência do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), que aconteceu em 1996. A data caracteriza-se como um marco para o município que, a partir de então, passou a ter uma instituição própria de formação docente, de nível médio, fato que se constituiu como ocorrência de significativa visibilidade e aspiração para os sujeitos sociais. Tornar-se aluno dessa instituição, sob a lógica dos moradores daquela região, passou a significar a possibilidade de se tornar professor e, de certa forma, conhecer uma “promoção social”, antes do acesso a uma instituição de ensino superior (que não era e não é certeza). A rigor, muitos dos docentes do município, da rede pública e privada, são ex-alunos do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Esses sujeitos sociais – mesmo com todas as contradições do cotidiano docente, os baixos salários e, no caso da rede privada, a falta da legalização necessária que os permitiria usufruir dos direitos trabalhistas – vislumbraram (e permanecem vislumbrando) a carreira docente como uma alternativa para as suas inserções no mercado de trabalho e fuga de outras atividades (ainda menos valorizadas que a docência).

É preciso destacar as proximidades e os distanciamentos entre a LDB 9394/96 e a *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), o que configuram elementos interessantes para análise e pesquisa. A alusão, neste ponto, é para todo um repertório de problematizações concernentes aos possíveis motivos que teriam impulsionado a criação desse espaço de formação docente, em nível médio, justamente no

momento em que era enfatizada pela legislação a necessidade de que os professores que fossem atuar (ou já atuassem) na educação básica tivessem curso superior.

E, assim, para investigar os processos de profissionalização docente e a História da criação de instituições próprias de formação de professores, assim como perceber a viabilidade delas e a forma de participação dos sujeitos sociais envolvidos, faz-se necessário um entrecruzamento da empiria e o *corpus* teórico. Essa alternativa está configurada conforme o entendimento de que modelos teóricos subsidiam a compreensão de fenômenos investigativos. Portanto, de acordo com Elias (1980, p. 175):

Uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em brancos onde ainda não se conhecem as relações. Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, podendo ser corrigidos.

É possível, portanto, tal como mapas em regiões desconhecidas, usar as ferramentas dos teóricos selecionados nesta pesquisa para a compreensão de alguns aspectos referentes às políticas de formação docente no município de Belford Roxo (1996 a 2006), mediante a experiência da *fundação* do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Prestigiando tal perspectiva, o trabalho está organizado em quatro capítulos.

No Capítulo I – “Veio para ressuscitar o tempo e escarpelar os mortos...?”: sobre os caminhos teórico-metodológicos assumidos – as atenções foram direcionadas para aquilo que subsidiou a investigação proposta, explicitando que houve rompimento com paradigmas que compreendem a História como uma ciência voltada para o pretense “resgate” de um passado que estaria plasmado. Para esse fim, são apresentadas considerações sobre o *ofício de Historiador(a)*, o cenário da História da Educação e a biblioteca da pesquisa com os realces às contribuições de alguns teóricos do campo e outras específicas que se relacionam com as problematizações feitas.

No capítulo II – “Tu sabes como é grande o mundo...”: Belford Roxo e o Instituto de Educação – foram concretizados investimentos para salientar o quão é importante realçar os desafios e, ao mesmo tempo, as possibilidades de aplicação de um diálogo produtivo entre a História local e a História global. Aqui se inserem a categoria de jogos de escala e a experiência da microanálise (REVEL, 1998). Sendo assim, mostra-se uma análise, a partir das aproximações e distanciamentos, das características de Belford Roxo e do Instituto de Educação (CIEP

Brizolão 380 – Joracy Camargo) enquanto política de reforma destinada a um suposto aprimoramento da educação do município. Nesse rastro, a pesquisa prestigiou a análise da legislação educacional (FARIA FILHO, 1998), mas compreendendo que este investimento, isoladamente, não é suficiente. Nessa medida, o estudo explorou o que estava sendo utilizado como referência educacional, ou seja, a legislação de base da época (leis, decretos, pareceres e outros), na perspectiva de Brasil, assim como também alguns documentos pertinentes ao município de Belford Roxo e ao Instituto de Educação.

No capítulo III – “A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez...”: aspectos da profissão docente como construção histórica – foram dedicados esforços voltados para a caracterização da categoria de profissionalização docente, compreendendo-a como um processo que inclui a etapa da criação de instituições próprias para a formação de professores. Além disso, são apresentadas também reflexões sobre as (in)coerências do fazer docente que impactam na formação e são por ela impactadas, uma análise da discursividade presente na dimensão do magistério (NÓVOA, 1991, 1992, 1995, 1999, 2002 e 2011).

No Capítulo IV – “Certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer...”: a experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo a partir de representações construídas por sujeitos submetidos às práticas da instituição – o destaque foi conferido à apresentação da experiência da instituição em relevo a partir das representações construídas por sujeitos envolvidos em tal processo educativo e manifestadas em situações de entrevistas. Considerando-se os alertas sobre o uso de fontes orais em História da Educação (PORTELLI, 1997), o foco foi incidido para a discussão sobre as representações construídas pelos ex-alunos, professores e profissionais de coordenação e gestão da instituição, visando indiciar os sentidos disputados, debatidos e negociados acerca do processo de construção da identidade profissional do professor.

Então, que a presente dissertação, que não tem a pretensão de remover qualquer “pedra” que está “no meio caminho” da História da Educação, possa contribuir com a discussão sobre políticas de formação docente, de mobilizar debates e subsidiar novos investimentos acadêmicos. Estamos no “meio do caminho” e, se pensarmos bem, a percepção das “pedras”, mediante a mobilização de ações para compreendê-las, é o que nos aponta para a condição de seres humanos pensantes e produtores de conhecimentos.

CAPÍTULO I

“VEIO PARA RESSUSCITAR O TEMPO E ESCALPELAR OS MORTOS...”?:

sobre os caminhos teórico-metodológicos assumidos

Historiador

*Veio para ressuscitar o tempo
e escarpelar os mortos,
as condecorações, as liturgias, as espadas,
o espectro das fazendas submergidas, o
muro de pedra entre membros da família, o
ardido queixume das solteironas,
os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas
nem desfeitas.*

(...)

Carlos Drummond de Andrade (1980)

Drummond (1980), em seu poema “Historiador”, interessa-se também por aquele que *ressuscitaria* o passado, alguém que é capaz de trazê-lo de novo à vida, ressurgi-lo e fazê-lo reviver. Se parássemos por aqui, não haveria coerência para a enunciação do poema no presente trabalho de investigação sobre as políticas de formação docente e a História da experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no período de 1996 a 2006. Porém, é possível abordá-lo para evidenciar o que se pretende, ou não, enquanto alguns dos caminhos teórico-metodológicos prestigiados por esta pesquisa.

Sendo assim, a opção é refutar a ideia de “ressuscitar o tempo”, colocando ainda as lentes de aumento sobre a palavra “escarpelar”, que traz consigo a ideia de rasgar ou dissecar o passado para examiná-lo, analisá-lo, criticá-lo e investigá-lo minuciosamente. Se examinar, analisar, criticar e investigar são habilidades intensamente bem-vindas na empreitada assumida por um Historiador, convém a observação de outro rastro deixado pela palavra “escarpelar”, que tem a

etimologia voltada para a ação de arrancar o couro cabeludo de um indivíduo ou a sua pele. Por certo, um Historiador jamais conseguiria desvelar plenamente todos os elementos do passado, assim como quem busca conhecer o que está por baixo do *couro cabeludo* ou tenta chegar até a *epiderme* para compreender tudo o que apresenta a *derme* e a *hipoderme*. Levando-se em consideração essas justificativas, este trabalho defende que, sem perder a cientificidade, a atividade do Historiador tem um tom de arte e inventividade e chegar ao fundamento de uma suposta raiz ou essência dos fatos seria bastante pretensioso, para não dizer impossível.

Então, diante da reflexão feita, se o tempo tivesse nos permitido o encontro com o respeitado poeta, poderíamos propor-lhe um debate (que, supostamente, seria bastante frutífero pela sua capacidade de tentar enxergar o mundo através da arte) para a inclusão de uma palavra nova em seu poema: *inventar*. A proposição estaria voltada para a busca da exaltação da capacidade que o Historiador tem de *inventar*, de forma científica, “os mortos, as condecorações, as liturgias, as espadas, o espectro das fazendas submergidas, o muro de pedra entre membros da família, o ardido queixume das solteironas, os negócios de trapaça, as ilusões jamais confirmadas nem desfeitas”. Porém, cabe aqui elucidar que não está sendo cobrada do poeta uma postura de imersão historiográfica. Ele constitui-se um poeta e não um Historiador, podendo usufruir em seu texto da liberdade da criação sem qualquer preocupação com a enunciação de dimensões historiográficas.

Dessa forma, trazer mais uma expressão da arte de Drummond proporciona inspiração necessária em prol do início da descrição de um percurso de investigação no campo da História da Educação, evidenciando o que o senso comum compreende sobre História e provocando reflexões em relação a algumas percepções que possam estar cristalizadas. A ênfase é para que, junto ao *escalpelo* ou *bisturi*, deduzindo-se que foram pensados poeticamente pelo autor como instrumentos de um Historiador, possam ser acrescentadas a *tinta* e o *pincel*. Manifesta-se o desejo de aproximar a História ao fazer do artista, ofertando-lhe também o status da *invenção*, o que não supõe o abandono do método científico a que ela deve se submeter. Portanto, o investimento explica-se pela fundamentação assumida na presente dissertação, que não é a de uma História voltada para a ação de resgatar um passado plasmado, a partir do qual os momentos que se passaram pudessem ser *ressuscitados*, *escalpelados* e rearranjados tal como aconteceram e mediante uma pouca interferência do Historiador na produção de sentidos.

Nesse quadro, oportuno pensar no que compreendemos por *ofício de Historiador*, na concepção de História da Educação utilizada e nas inspirações de base teórica que mobilizaram

certa *biblioteca*. Será que o Historiador buscando fazer a História “veio para ressuscitar o tempo e escarpelar os mortos” ou há algo além? É possível assumir a responsabilidade de, no recorte temporal de 1996 a 2006, com total imparcialidade e isenção de interferências conseguir “ressuscitar o tempo e escarpelar os mortos” do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo): os alunos, os professores, os profissionais de coordenação e gestão, a organização do espaço físico, as concepções, os documentos, as tradições e as políticas? Vejamos, então...

1.1 Ofício de Historiador(a)

Bloch (2001), em seu livro póstumo “Apologia da História ou o Ofício de Historiador”⁹, define o Historiador como um homem de ofício, que deve investigar suas práticas de trabalho e seus objetivos científicos. Aqui está, então, a primeira tarefa responsável do Historiador: compreender que faz a História de seu próprio ofício, necessitando pensar sobre ela de forma crítica e reflexiva.

O Dicionário Aurélio apresenta o seguinte verbete para a palavra ofício: *1. s.m. Ocupação, função, mister. 2. V. Profissão. 3. Incumbência, missão*. Então, *ofício de Historiador* pode ser a ocupação, a função ou incumbência da condição de ser Historiador. Diante dessa explicitação, a referência a Bloch (2001) é para que se evidencie de antemão a especificidade do *ofício de Historiador*, já que o presente trabalho está inserido nas discussões da História da Educação e a pesquisadora, com graduação em Pedagogia, assumiu, diante de um empreendimento investigativo com referencial teórico específico, o *ofício de Historiador(a)*, ou melhor, de Historiadora da Educação, desbravando um campo que foi apresentado para ela e pelo qual ficou seduzida.

A pesquisadora, também, tem uma História de encontro com o objeto de pesquisa, assim como já foi evidenciado na Introdução, e de aliança com a própria História enquanto ciência. Por isso, principiando a dissertação, torna-se importante explicitar a compreensão que se traz do *ofício de Historiador(a)* como movimento de sistematização de uma das faces de sua

⁹ O livro, escrito em cárcere, durante a Segunda Guerra Mundial, é o último do teórico, que além de carecer oficialmente de fontes não foi finalizado pelo fato de, em 1944, ter sido fuzilado, pois fazia parte da resistência francesa, ou seja, um intelectual (ou “erudito”, nas palavras do próprio Bloch) engajado em seu tempo. É possível dizer que Marc Bloch deixou inacabado um trabalho de metodologia histórica composto ao final de sua vida, intitulado *Apologie de l'histoire*, o qual foi finalmente publicado em 1949 por Lucien Febvre sob o título *Apologie de l'histoire ou Métier d'historien*.

identidade atual, significativamente ampliada através do desafio da produção da pesquisa. Afinal, em 2014, mediante aprovação no mestrado, passou a integrar o Grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, liderado pelo professor José Cláudio Sooma Silva, aceitando a condição de investigar a formação docente a partir do referencial teórico oriundo, também, da História da Educação.

Cabe registrar a complexidade que envolve o exercício de produção do conhecimento em Educação a partir das disputas para a configuração da identidade a que a Pedagogia (graduação da pesquisadora) se submete, já que é compreendida como ciência por alguns teóricos ou como uma atividade que não tem saber próprio e necessita de distintas ciências como apoio e suporte para sua legitimação. Porém, não sendo o foco do presente trabalho tal enunciação, o importante aqui é exaltar que o diálogo permanente com distintas áreas do conhecimento é inerente ao movimento de pesquisa em Educação. Múltiplos aspectos são atravessados pelas circunstâncias educacionais e, assim, suas especificidades são objeto de estudo de variadas ciências, incluindo a História. Cumpre destacar que no processo de formação de um pedagogo, há o encontro com diversas ciências e com a abordagem histórica. Portanto, a pesquisadora, enquanto pedagoga, teve contato anterior com a História em sua trajetória formativa, mas não com a suposta experiência de um Historiador com bacharelado ou licenciatura em História. Talvez, isso justifique a necessidade que a pesquisadora teve, ao assumir o *ofício de Historiador(a)* da Educação, de relatar e registrar o que a ele passou a atribuir quando emergiu para a prática efetiva de tal atividade.

Outro detalhe a ser considerado refere-se ao promissor (mas desafiador) movimento de intercâmbio de saberes que o diálogo entre Pedagogia e História possibilita através da História da Educação, mostrando que a Pedagogia tem muito a aprender com a História e a História com a Pedagogia. O destaque conduzido para a caracterização do encontro entre Pedagogia e História como desafiador está pautado na necessidade da primeira se impor (até mesmo perante a História), já que traz em seu percurso muitas facetas de um curso que é estereotipado e que não ganhou ainda os duelos do campo científico.

Nessa perspectiva, interessante uma breve reflexão sobre a nomenclatura do campo: “História *da* Educação” ou “História *e* Educação”? A expressão “História *da* Educação”, a partir do encontro da preposição com o artigo (da), estaria trazendo a ideia de especificidade da História, tendo ela como área de referência maior? Já o suposto uso de “História *e* Educação” poderia promover, através da conjunção aditiva *e*, uma diferente abordagem, voltada para a

intensificação e a valorização de aproximações, com viés de soma de esforços entre os dois campos? Fica a proposta do pensar sobre a questão, já que as palavras e expressões trazem consigo marcas de uma possível intencionalidade e força. No caso citado, talvez, seja enfatizada a valorização da soberania de uma área sobre a outra, mais do que a parceria entre elas.

Merece ainda referência, deixando-se uma brecha para incursões que serão feitas ao longo da pesquisa, o espaço que a Pedagogia ocupa na produção do conhecimento, na sua relação com as Escolas Normais ou Institutos de Educação mediante o comparecimento de complexa relação entre teoria e prática, no perfil do início do curso, nas mutações por ele sofridas e nos impactos de uma legislação que prioriza a formação docente através do ensino superior. Cruz (2012, p. 163):

Diante do dilema historicamente construído em torno da teoria e da prática no curso de pedagogia, cabe, então, indagar: qual será a força capaz de favorecer a ascensão do conhecimento próprio da pedagogia de modo que seu curso, ao privilegiar a teoria ou, pelo contrário, ao privilegiar a prática, não se restrinja apenas à formação de usuários de sistemas pedagógicos?

A emergência dessa discussão acaba por gerar o conflituoso pensar sobre a identidade do pedagogo como um profissional da prática ou da teoria. Na concepção aqui compreendida, ele é um profissional que se faz no intercâmbio desse movimento. “Entendemos que a pedagogia requer formulações próprias a partir das diversas áreas que lhe são constitutivas. Dessa forma, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética de ambas é o que faz emergir um pedagogo” (CRUZ, 2012, p. 163). Afinal, a relação entre a teoria e a prática deve ser permanente e qualquer tentativa de rompimento entre elas não pode ser validada. Portanto, um pedagogo não é apenas um prático, mas um usuário de sistemas pedagógicos. Ele também não é um teórico da educação, pois é insuficiente teorizar sobre o processo pedagógico sem agir sobre ele.

Enfim, enquanto pedagoga buscando interlocução com a História, as considerações evidenciadas sobre o campo da Pedagogia aparecem como necessárias. A tensão não resolvida, suscita que a Pedagogia possa ir ao encontro da História para, através do seu potencial teórico e prático, participar da produção do conhecimento na dimensão de “História e Educação” (mesmo que oficialmente seja “História da Educação”).

Seguindo adiante e vivenciando as relações oriundas da oportunidade do encontro mais íntimo com um outro campo, cumpre destacar que a revisão da compreensão de *ofício de Historiador* e de História foi a primeira (des)construção provocada no Grupo de Pesquisa pela pesquisadora do presente trabalho investigativo. Essa foi a experiência concreta de que somos

sujeitos escolarizados e nossas concepções (de História, de Historiador e tantas outras) estão também, de certa forma, suscetíveis a algumas formas específicas de ler o mundo, produzidas em nós, dentre outras instâncias, pela instituição escolar. Definitivamente, não podemos negar ou ignorar a escolarização ao qual fomos submetidos, compreendendo-a como “(...) o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2002, p. 522).

Realmente, a estreia da pesquisadora no Grupo de Pesquisa, mediante encontro com o texto de Silva e Lemos (2013, p. 61-62), foi de reviravolta em suas possíveis certezas quanto ao ofício que se dispôs a assumir. Afinal, fazendo referência a Ginzburg, os autores indicam:

Empreender um estudo sobre acontecimentos sucedidos em *diferentes presentes* (o passado) significa adentrar um terreno bastante tortuoso. Afinal, tal esforço envolve perscrutar as maneiras como determinadas características passaram a configurar como necessidades, possibilidades e exigências sociais de uma delimitação populacional e territorial. Mas não só isso. No que tange, ainda, às dificuldades envolvidas nesse exercício, devem ser acrescidas as inquietações de Carlo Ginzburg de que não devemos nos aproximar da realidade como algo “domesticado”, “encontrando aí o que já sabíamos de antemão”.

Então, compreendendo que o estudo do passado como “diferentes presentes” é um empreendimento complexo e não tão simplista e reto quanto se pode pensar, torna-se oportuno redimensionar o que o Historiador tem de peculiar, o que abrange seu compromisso e quais as especificidades de seu ofício, para além do que um dia aprendemos nos bancos escolares.

A opção, então, é encarar o *ofício de Historiador* como algo relacionado à chamada *operação historiográfica* para favorecer a possibilidade da sua *oxigenação*, rompendo com a ideia de uma ciência pretensamente desinteressada e de uma atividade neutra. Evidenciando tal abordagem, Certeau (1982, p.66) cita o seguinte:

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre lugar (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), procedimentos de análise (uma disciplina) e a construção de um texto (uma literatura). É admitir que ela faz parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’. Nessa perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita.

Nesse sentido, é necessário perceber a História como um fenômeno histórico e o Historiador como um sujeito do seu tempo, submetido às condições e aos constrangimentos de sua realidade. Portanto, é possível dizer que a História é uma atividade humana, que inclui um lugar social, práticas científicas, recrutamentos, escolhas e uma experiência de escrita.

Deslocar-se em prol da *operação historiográfica* é, definitivamente, trazer outras dimensões para o *ofício do Historiador*.

O Historiador deve ter todos os cuidados metodológicos possíveis, agindo de forma sistemática e rigorosa, mas não pode negar as fragilidades de seu fazer. “O historiador não pode escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico se produz” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 61). Assumir tal condição é um significativo passo em prol de uma pesquisa mais *verdadeira* possível, não no sentido de chegada até a origem dos fatos ou essência de fenômenos, mas de honestidade em relação aos seus limites e consciência acerca daquilo que atravessa o fazer científico. A História, enquanto ciência, não deve incorporar o status da onipotência, surgindo aqui uma especial reflexão a partir da qual um par de palavras é colocado no eixo das discussões: legitimidade e fragilidade. A atenção do Historiador precisa estar canalizada para a busca da legitimidade da História, através de fidelidade em relação aos caminhos metodológicos, mas também para a compreensão de sua fragilidade como atividade humana desenvolvida por ele mesmo.

A exaltação é, portanto, de uma prática historiográfica que não abandone os cuidados metodológicos, mas que não tenha a intenção de verdade ingênua como fim último. A esse respeito, Chartier (2002, p. 99 – 100), fazendo referência a Certeau, sublinha:

(...) não é mais possível pensar no saber histórico, instalado na ordem do verdadeiro, nas categorias do ‘paradigma galileano’, matemático e dedutivo. (...) Em um texto ao qual se deve retomar, Michel de Certeau formulara essa tensão fundamental da história. Ela é uma prática ‘científica’, produtora de conhecimentos, mas uma prática cujas modalidades dependem das variações de seus procedimentos técnicos, das restrições que lhe impõem o lugar social e a instituição de saber onde é exercida, ou ainda, das regras que necessariamente comandam sua escritura.

Assim, compreendendo o *ofício de Historiador* a partir da ideia de “(...) passado como uma invenção, de que fizeram parte sucessivas camadas de discursos e práticas” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 61), é possível seguir com as considerações sobre o mito da neutralidade científica. Referendando a ideia, cabe exaltar que todos (inclusive os Historiadores) possuem preconceitos, convicções e específica visão de mundo. No caso da experiência investigativa sobre Belford Roxo e seu Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), oportuno dizer que um movimento profundo de metacognição¹⁰ foi buscado

¹⁰ Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, tomar consciência, analisar e avaliar como se conhece, pensar sobre o próprio pensamento. Através da reflexão sobre a maneira como se aprende, pode-se repensar sobre os processos de pensamento individual. (Disponível em: <http://ooutroladodaciencia.com.br/category/neurociencia/> Acesso em: 22 de outubro de 2015)

por parte da pesquisadora, quando, desde o processo de qualificação do projeto de pesquisa, a banca questionou-a sobre a sua posição inicial em relação à defesa da formação docente em nível médio ou superior. Certamente, na busca da imparcialidade, a tentativa era de desvios de um pensar prévio. Porém, difícil não assumir que existem percepções que antecedem e atravessam a pesquisa, já que, conforme explicitado, há relação pessoal profunda com a Escola Normal e também com o curso de Pedagogia, a partir do papel de aluna e docente. Então, assumindo uma posição, o pensar que precede está voltado para a compreensão da importância de uma realidade plural na qual exista espaço para as duas modalidades de formação, mas com a defesa da necessidade de revigorar (ou implementar) o intercâmbio entre as universidades e as instituições de ensino básico, incluindo as que possuem a modalidade do curso normal na perspectiva de ensino médio.

Sendo assim, o Historiador deve ser persistente, compreendendo que a sua principal técnica de trabalho é o questionamento. Além de se questionar enquanto sujeito debruçado no *ofício de Historiador*, há também o olhar reflexivo sobre os documentos. Segundo Bloch (2001, p. 79), “(...) os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”.

O Historiador narra fatos, apenas não inventando os dados, mas consultando arquivos e fontes, reescrevendo tudo a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos. Porém, o acontecimento em História não é um dado transparente e está na categoria de interrogação que se coloca nas mãos do Historiador. Tal configuração expõe a premissa de que, “(...) o dado não é um dado, mas recriado pelo especialista em História” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 63).

No caso da presente pesquisa, os dados sobre Belford Roxo e o Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no período delimitado de 1996 a 2006, também não são em nada transparentes, não apareceram por acaso, mas foram inventados ou submetidos a um “trabalho de tessitura” pelas mãos de quem assumiu o desafio da pesquisa. Albuquerque Junior (2007, p. 31-32) ilustra tal pensamento da seguinte forma:

Este trabalho de tessitura é, no entanto, obra da mão de quem tece, da imaginação e habilidade de quem narra. Não podemos pensar que a História escreve a si mesma, que os fatos se impõem ao historiador, que impõem como evidência. Pensar assim seria pensar a possibilidade de o bordado fazer-se a si mesmo.

É preciso desmontar a ideia de História como verdade eterna e absoluta, pois os objetos de estudo do Historiador são demasiados distantes e, portanto, não podemos afirmar precisão de conhecimento ou imutabilidade. O conhecimento histórico, como qualquer conhecimento científico, é suscetível a modificações, o que traz para o Historiador a angústia de assumir a ignorância quando determinado objeto se mostra ainda inviável, mas o prazer de seguir em prol de novas descobertas.

Nessa medida, rompendo com uma historiografia *positiva*, alicerçada em fatos, grandes nomes e heróis ou edificada em pautas e agendas históricas naturalizadas, o Historiador pode fazer uso da concepção de História como *problema* e assumir novas possibilidades para seu ofício a partir dos testemunhos que encontra. “Deveria ser supérfluo lembrar que, inversamente, os testemunhos mais insuspeitos e sua proveniência declarada não são, necessariamente, por isso, testemunhos verídicos” (BLOCH, 2001, p. 97). E ainda, ressaltando o processo de interrogação e questionamento dos documentos e indícios, lembremos que “(...) a palavra das testemunhas não deve ser obrigatoriamente digna de crédito, os mais ingênuos dos policiais sabem bem” (Idem, p. 89).

Diante do movimento de se pensar a relação do Historiador com os documentos e as fontes, outro alerta surge para a anulação da noção de que a cada problema histórico corresponde um tipo de documento específico. A História só é feita recorrendo-se a uma multiplicidade de documentos e técnicas, muitas vezes não articulados aparentemente.

Seguindo mais longe, a partir do viés da diversidade e da multiplicidade, o Historiador não deve estar a favor da fragmentação das especializações, mas valorizar a chamada transdisciplinaridade¹¹ (mais do que a interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade), mesmo compreendendo-a como ainda um paradigma em plena construção. A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes numa espécie de *democracia cognitiva*. Como nos alerta Bloch (2001, p. 68), mesmo sem fazer uso das expressões incorporadas aqui:

O mundo atual terá sempre seus especialistas, como a idade da pedra ou a egiptologia. A ambos pede-se simplesmente para se lembrarem de que as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos (...).

¹¹ A multidisciplinaridade acontece quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. Na interdisciplinaridade, duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. A transdisciplinaridade é uma abordagem mais complexa, a partir da qual a divisão por disciplinas deixa de existir. (Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/interdisciplinaridadeavanco-educacao-426153.shtml> Acesso em: 22 de outubro de 2015)

Nesse sentido, é um investimento detalhado compartilhar da ideia de que o Historiador faz buscas e escolhas, alicerçadas em sua condição humana, no próprio percurso da História ou a partir do possível diálogo com outras ciências. Porém, é preciso ressaltar que seu objeto não é o passado. Afinal, a História é a “(...) ciência dos homens, (...) dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55),

A História é reescrita a cada época a partir do livre arbítrio do Historiador na seleção de seu material de trabalho, quando utiliza de seu embasamento teórico e de suas convicções.

Bloch (2001, p. 61) sinaliza:

As características mais visíveis da informação histórica, entendida no sentido restrito e usual do termo, foram muitas vezes descritas. O historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda. Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz. Das eras que nos precederam, só poderíamos [portanto] falar segundo testemunhas. Estamos, a esse despeito, na situação do investigador que se esforça para reconstruir um crime ao qual não assistiu; do físico, que, retido no quarto pela gripe, só conhecesse os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário de laboratório. Em suma, em contraste com o conhecimento do presente, o do passado seria necessariamente “indireto”. Que haja nessas observações uma parte de verdade, ninguém pensará em negá-lo. Elas exigem, no entanto, serem sensivelmente nuançadas.

Nessa formulação pretensamente simples está exposto o “método regressivo”: temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. Por isso, sendo a História “ciência dos homens no tempo”, o Historiador de cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do presente do que de tempos memoráveis. Eleger como objeto de pesquisa o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e desejar investigar os seus “diferentes presentes” está alicerçado em condições específicas do momento presente, que iluminaram o olhar de quem faz a pesquisa: políticas públicas com investimentos da formação docente em nível superior, redução de matrículas nas instituições de formação docente em nível médio, desvalorização e até encerramento das Escolas Normais ou Institutos de Educação, discussões sobre a formação do pedagogo, revisão curricular do curso de Pedagogia e outros. Bloch (2001, p.

117) diz:

Com efeito, o que tenta o historiador que se interroga sobre a probabilidade de um acontecimento ocorrido senão transportar-se, por um movimento ousado do espírito, para antes desse próprio acontecimento, para ponderar suas chances tal como se apresentavam às vésperas de sua realização?

Contudo, a História coloca a cada instante delicados problemas para o Historiador, instigando-o a renunciar a concepção do tempo como “ídolo das origens” e a “obsessão embriogênica”. É ilusão seguir com a ideia de que é possível se chegar às origens como um começo que se explica. Daí os limites e a impotência dos Historiadores que temem o presente, os que Bloch (2001, p. 65) chama de “antiquários”, encerrados em uma concepção passadista da História. O tempo humano permanecerá sempre escorregadio tanto à implacável uniformidade quanto ao seccionamento do tempo cronológico porque a realidade só nos permite perceber zonas periféricas.

Ao contrário do que supostamente aprendemos de forma convencional (talvez também através da escola), o Historiador não deve ter uma postura sedentária ou burocrática. É preciso assumir seu ofício com austeridade, com o compromisso do delineamento metódico e sistemático da ciência, agindo com rigidez e severidade, mas lembrando-se que a dedicação ao movimento de anular da História sua parte de poesia não é uma regra imposta.

A História não é uma arte ou algum estilo literário, mas uma ciência que tem como uma de suas características ser poética, pois não pode ser encarcerada pelo Historiador em grades de abstrações, leis ou estruturas. Entretanto, assumir a dimensão artística do *ofício de Historiador*, a partir de materiais dispersos deixados pelos “diferentes presentes” que se pretende *inventar*, mais uma vez, não é ignorar os caminhos metodológicos da abordagem científica. Como sinaliza Albuquerque Junior (2007, p. 64):

Isso não significa esquecer nosso compromisso com a produção metódica de um saber, com o estabelecimento de uma pragmática institucional, que ofereça regras para a produção do conhecimento, pois não devemos abrir mão também da dimensão científica que o nosso ofício possa ter.

O conhecimento histórico é, portanto, uma *fabricação* ou *invenção*, ancorado em signos de realidade. Mesmo que a narrativa histórica não possa jamais ter a liberdade de criação ficcional, ela guarda proximidade com o fazer artístico no sentido de que recorta seus objetos e os constrói a partir de uma operação criativa e inventiva. Aqui transita a polêmica de um tema que tem se mostrado no universo do Historiador: a relação entre Literatura e História.

Para esclarecer, Albuquerque Junior (2007, p. 48) indica:

A Literatura ameaça a História à medida que nela ainda vem se alojar o estranhamento como nossa condição de existência, tanto coletiva como individual. Na Literatura, os acontecimentos ainda não chegam racionalizados, podem vir como impressões e digressões, como expressão de sentimentos e sensações, eles ainda não perderam o perigoso índice de contaminação.

A citada relação de aproximação e distanciamento entre Literatura e História pode ser estabelecida pelo gênero discursivo, pois pertencem a ordens diversas do discurso com regras e normas próprias. A esse respeito, vale ressaltar que, a “(...) História é um discurso que opera com a identidade, com o que já tem nome, com o conhecido (...)”. Em contrapartida, a “ (...) Literatura estaria mais identificada com as paixões, com a dimensão poética e subjetiva da existência (...)” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 48).

Sobre o desafio de escrever a História, para além da reflexão sobre ficção, o Historiador precisa de um pensar criterioso sobre as nomenclaturas e vocabulários de uma época. Por isso, deparando-se com a tarefa de escrever com linguagem atualizada, acessível e desejada por todos, numa possível e coerente transposição didática¹², ele tem a responsabilidade de se esmerar em não deturpar o acontecimento de outra época que pegou por empréstimo. O Historiador escreve sob o prisma de uma época diferente da sua, mas pensa, por outro lado, segundo as categorias de sua própria época. Como nos lembra Bloch (2001, p. 136):

A história recebe seu vocabulário, portanto, em sua maior parte, da própria matéria em estudo. Aceita-o, já cansado e deformado por um longo uso; ambíguo, aliás, não raro desde a origem, como todo sistema de expressão que não resulta do esforço severamente combinado dos técnicos.

Enfim, a vida é muito efêmera, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir ao Historiador a conquista de uma experiência total da humanidade. Considerando “(...) o caráter relativo dos saberes e as incertezas da ciência, nós, hoje, temos que conviver, não apenas com a relatividade dos discursos, com a relatividade do saber histórico, mas com a relatividade da própria realidade” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 55).

Assim, é fundamental que o Historiador tenha em mente o compromisso de que, mesmo diante da incompletude do seu ofício e da sua incapacidade de descortinar tudo, precisa, a partir dele, ajudar a humanidade a viver melhor. Como afirma Bloch (2001, 45):

Não se pode negar, no entanto, que uma ciência nos parecerá sempre ter algo de incompleto se não nos ajudar, cedo ou tarde, a viver melhor. Em particular, como não experimentar com mais força esse sentimento em relação à história, ainda mais claramente predestinada, acredita-se, a trabalhar em benefício do homem na medida em que tem o próprio homem como material?

¹² De acordo com Chevallard (1991, p. 39), em tradução realizada, transposição didática é: “Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*”. O uso da expressão da Pedagogia para a referência ao *ofício de Historiador* está na exaltação do desafio do pesquisador em realizar transposições para fazer um saber histórico ser compreendido, apropriando-se de outras épocas sem ignorar que está inserido em um tempo específico, que lhe traz referências e formas ímpares de ver a realidade.

1.2 Cenário da História da Educação

Mais uma vez, referendando a proposta de *fabricação e invenção* do passado, é interessante trazer a palavra *cenário* para o debate pela sua sintonia com a ideia de arte. Cabe, então, registrar o que Dicionário Aurélio apresenta como verbete para ela: *sm. Lugar onde se decorre a ação, ou parte da ação, de peça, romance, filme, etc.* Portanto, com as aproximações possíveis, o objetivo aqui, ao se propor a apresentação do *cenário* da História da Educação é o de compor o ambiente de uma conjuntura, delineando os fatos ou situações que fizeram parte das disputas do campo, mas com a certeza do tom inventivo que faz parte do *ofício de Historiador*.

Tomando essas considerações, mostra-se como relevante uma incursão no *cenário* da História da Educação, assumindo a perspectiva de um pensar sobre a produção historiográfica e a historicidade do campo para a tomada de consciência acerca de alguns dos percursos mobilizados até a tendência contemporânea (em nada homogênea) de produção acadêmica com uma abordagem voltada para questionamentos acerca de caminhos que perpassam por certezas teóricas enraizadas, prontas, abstratas e generalistas. Afinal, como indica Vieira (2011, p. 83):

A historiografia, entendida como a história da história, revela-se como uma área de ensino e de produção do conhecimento bastante abrangente e complexa. Trata-se de um tema fundamental na formação do historiador, pois produzir pesquisa histórica demanda conhecimento sobre a historicidade do próprio campo de pesquisa. A historiografia demarca a identidade do campo, na medida em que identifica e problematiza as obras reconhecidas como marcos na história intelectual da história.

Nessa medida, cabe ressaltar que a historiografia é um significativo lugar de reflexão metodológica e de visibilidade da identidade da História e da História da Educação, capaz de favorecer a compreensão das possibilidades mobilizadas pelos Historiadores para a produção do conhecimento. Ela pode demarcar criticamente os tipos de fonte, as opções temporal e espacial, as categorias de análise e as linguagens selecionadas pela pesquisa histórica desenvolvida. Sobre o assunto, Vieira (2011, p. 84) faz analogia a outras áreas do conhecimento e amplia a reflexão:

(...) todas as áreas do conhecimento, da humanidade às ciências físico-naturalistas, têm seus fóruns de debate sobre os resultados alcançados e os métodos utilizados em suas especialidades; porém, na historiografia, a crítica metodológica está acompanhada da percepção das condições nas quais a escrita da história foi produzida. Portanto, antes de julgar erros ou acertos, consistências ou inconsistências dos antepassados ou dos contemporâneos, é preciso entender historicamente as crenças que predominaram na área, tanto aquelas ligadas à operação historiográfica, ao modo de escrever a história, como aquelas associadas a dimensões sociais mais amplas, tais como as relações da história com as outras áreas do conhecimento e, também as representações sobre as funções sociais e políticas da história.

A partir dessas premissas, se a proposta é de um alinhamento de História da Educação pautado numa concepção específica de História e de *ofício de Historiador*, interessante iluminar matizes da construção do caminho dessa escrita concebida explicitamente como *operação historiográfica*. Oportuno, assim, um movimento de compreensão histórica da configuração do campo da História da Educação no Brasil, mas sem perder de vista o alerta de Faria Filho e Vidal (2003, p. 38):

Debruçar-se sobre a história (ou histórias) da disciplina, no desenho de vertentes que a compõem, não é tarefa simples. Implica efetuar escolhas, constituir hierarquias, elaborar análises que, ao mesmo tempo que conferem uma inteligibilidade à narrativa, instituem um passado (portanto, erigem uma memória) para o campo.

Portanto, a empreitada não almeja um recorte cronológico rígido, ainda que seja possível perceber a predominância de concepções de História em períodos específicos. O objetivo é adentrar na historiografia da educação e, posteriormente, apresentar algumas considerações sobre o levantamento de produções atuais do campo, em especial, relacionadas ao objeto de interesse da dissertação.

1.2.1 Historiografia

Compreendendo-se os perigos e limites da alusão a específicos aspectos da historiografia, da seleção e do recrutamento de itens, da ambição de escrever uma breve síntese histórica sem desejar imbricar para a ideia de origem única dos fatos (abordagem refutada na pesquisa), é ainda possível dizer que as primeiras obras que se apropriaram, de alguma forma, da questão da História da Educação no Brasil não estavam relacionadas explicitamente ao eixo educacional. Os investimentos foram circunscritos a partir de “(...) textos históricos que remontam ao último quartel do século XIX, tendo como destaque a *Instrução Pública no Brasil: história e legislação* (1500-1889), de José Ricardo Pires de Almeida” (VIEIRA, 2011, p. 85). Sobre o citado texto, convém enfatizar que, “(...) escrito em francês no último ano do império, foi encomendado e concebido para representar o Brasil na exposição internacional de Paris e, assim, apresentar para a Europa os avanços da instrução pública no país” (Idem, p. 85).

Considerando-se o perfil de José Ricardo Pires de Almeida, incluindo sua trajetória formativa e profissional, torna-se interessante condensar reflexões acerca de como a História da Educação foi de certa forma configurada no Brasil, aparecendo a partir de uma concepção de História vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB e com significativas

marcas: ênfase ao documento, noção de isenção ou neutralidade do Historiador e consideração da verdade histórica pronta para ser resgatada de algum passado. Conforme Faria Filho e Vidal (2003, p.40-41) explicitam:

Médico, formado no Rio de Janeiro, e estudante de Direito por três anos em São Paulo, Pires de Almeida havia sido arquivista da Câmara Municipal e adjunto da Inspeção Geral de Higiene na Corte, onde trabalhara nos serviços de arquivo e biblioteca, o que, por certo, muito lhe facilitara o levantamento de informações para a elaboração do livro. (...) Membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Pires de Almeida partilhava de seus objetivos de coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e a geografia do Império, respeitando uma postura positivista de escrita da história.

Seguindo adiante com o propósito de adentrar à trama da historiografia da História da Educação no Brasil, é válido registrar também que, no século XIX e em parte do XX, ela foi principalmente produzida em instituições de formação docente: nas Escolas Normais, nos Institutos de Educação e Faculdades de Pedagogia. E assim, gradativamente, foi-se construindo um processo de institucionalização da disciplina de História da Educação no campo educacional. Faria Filho e Vidal (2003, p. 47) confirmam a partir de seus estudos:

Em 1928, era introduzida a disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro. A reorganização do curso de formação para o magistério integrava o conjunto de ações promovidas por Fernando de Azevedo na reformulação da instrução pública do Distrito Federal iniciada em 1927. A disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário, e elevando o preparo docente pela ampliação e especialização do curso normal. Talvez sua introdução curricular tenha sido impulsionada pela onda de artigos *avaliativos* da instrução pública, editados nos vários jornais brasileiros, em outubro de 1927, por ocasião do centenário da Lei do Ensino Primário no Brasil, numa vaga comemorativa iniciada em 1922, por ocasião 100 anos da Independência, aglutinando um conjunto de ações de cunho diverso, realizadas na capital brasileira, como o arrasamento do morro do Castelo e a Exposição Internacional.

É necessário ressaltar que, nesse período, final dos anos de 1920, verificou-se a circulação de um tipo específico de narrativa, a partir dos manuais¹³ estrangeiros e nacionais para a História da Educação, “(...) de maneira a confirmar uma tendência europeia e norte-americana de situá-la como disciplina e, posteriormente, como tema de pesquisa associados à área educacional”

¹³ De acordo com Roballo (2012), os manuais de História da Educação são obras de caráter didático, que incluem em sua organização textos desenvolvidos de acordo com programas oficiais voltados às questões educacionais, adequando-os a uma proposta de fácil entendimento, a fim de explicar questões relativas ao passado da escola e da educação, além de propiciar a fundamentação das aulas dos professores dos cursos de formação docente. Sobre os manuais, há muitos teóricos que os utilizam como objetos de investigação na História da Educação, pois eles foram (e ainda são) utilizados como recurso didático que se mostra de uma maneira ou de outra em “diferentes presentes”.

(VIEIRA, 2011, p. 85). A historiografia, em tal momento, refletiu, na sua organização, a autonomização do conhecimento produzido, apagando a diferença entre empiria e reflexão, apresentando uma História da Educação com uma concepção de unidade, de tempo linear e de tendências do pensamento educacional e das ideias pedagógicas da época.

Essa assistida e citada estruturação da História da Educação teve como fundamento a lacuna em relação a exploração metódica das suas potencialidades como tema ou especialidade da História. Nessa medida, confirma-se que ela foi configurada como um trabalho isolado e oportuno, alinhado ao movimento de formação docente nas instituições através das quais alguns dos autores (com diferentes trajetórias formativas) trabalhavam e nutriam motivação para o lançamento esporádico de publicações como *Historiadores da Educação*. De acordo com Faria Filho e Vidal (2003, p. 47):

Dentre os primeiros professores chamados a ministrar a nova disciplina, no Rio de Janeiro, estava Júlio Afrânio Peixoto. Médico, membro da Academia Brasileira de Letras desde 1911, antigo diretor da Escola Normal do Distrito Federal em 1915, e reformador da instrução pública da capital brasileira em 1916. Peixoto foi também o autor do primeiro manual didático brasileiro sobre História da Educação, publicado em 1933 pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, na série *Atualidades Pedagógicas*. No Prefácio a *Noções de História da Educação*, anunciava o caráter precursor do livro, ao mesmo tempo que alertava para a eleição de uma “*perspectiva panorâmica, a campos microscópicos meramente documentais*”.

Essas breves menções permitem lembrar que a presente dissertação tem como objeto de estudo a formação docente, realizada em específico Instituto de Educação, um modelo de instituição que por muito tempo assumiu a hegemonia das direções da História da Educação. A esse respeito, mesmo que para aprofundamentos e investigações posteriores, surge também a curiosidade de perceber como se fez em “diferentes presentes” (ou se faz) o trabalho curricular com a disciplina História da Educação. Porém, interessante relacionar que as instituições de formação docente tiveram (e ainda têm) profunda sintonia com os rumos da historiografia e da História da Educação, interferindo na construção da identidade do campo.

Operando nesses termos, para além de evidências em relação ao *cenário* da História da Educação como campo de inserção da pesquisa, cabe sublinhar o seu engajamento, de certa forma, com o objeto de estudo em relevo: as políticas de formação docente. Afinal, a História da Educação, posicionando-se como uma disciplina do currículo dos cursos das instituições de formação docente, permite uma via de mão dupla, sendo configurada como campo disciplinar com características próprias e configurando a própria profissão docente. Isso porque, dentre outras contribuições, ela “(...) se apresenta como um saber especializado, presente e legitimador

do processo que separou a função docente do conjunto das demais funções desempenhadas pelas famílias e comunidades” (NUNES e CARVALHO, 1993, p. 12).

Ainda na senda das relações entre História da Educação e políticas de formação docente, é conveniente destacar a importância da dinamização que dela foi (e ainda é) realizada nas salas de aula das instituições de ensino, lembrando-se que ela corrobora para um determinado perfil de professor. Logo, a História da Educação permite a veiculação de concepções específicas de mundo e de educação, participando da legitimação da profissão docente e da construção da identidade profissional do professor.

No que tange a institucionalização da História da Educação como disciplina, é relevante também destacar a associação que se foi edificando entre ela e a Filosofia da Educação. Em determinado momento, estiveram integradas em uma única disciplina curricular e, depois, partilhando das diretrizes de uma mesma seção ou departamento, mais uma vez no âmbito das instituições de formação docente. Segundo Faria Filho e Vidal (2003, p. 51):

Se em 1928, na gestão Fernando de Azevedo da instrução pública carioca, tal vinculação não era prevista para a Escola Normal do Distrito Federal, sendo história da educação ministrada apenas no quinto ano, ao lado de sociologia, higiene, puericultura, didática, pedagogia e trabalhos manuais; já em 1932, com a reorganização promovida por Anísio Teixeira e a transformação dessa escola em Instituto de Educação, passava a integrar a segunda seção, *História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração escolar*. A criação do curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1939, e lei orgânica para o ensino normal, de 1946, unificando as matérias do segundo ciclo do curso para todo o Brasil, incluindo história e filosofia da educação como uma única disciplina ministrada na terceira série, vieram a consagrar o modelo. Essa integração reforçou o afastamento da *escrita* da história da educação da *prática* dos arquivos, estimulando as interpretações que pretendiam conferir-lhe uma importância moral.

E assim, assumindo a dimensão de disciplina institucionalizada e participando da política de formação docente, a História da Educação foi se mantendo em proximidade com a Filosofia da Educação, imbuída de uma postura salvacionista e com a responsabilidade de diagnóstico e transformação da realidade, uma perspectiva distante da explicação e interpretação dos processos históricos da educação.

Também como significativo para a História da História da Educação, convém exaltar a representatividade assumida por Fernando de Azevedo, que elaborou “A cultura brasileira”, a convite da Comissão Censitária Nacional, como volume introdutório aos resultados do Recenseamento Geral de 1940. De acordo com Faria Filho e Vidal (2003, p. 52):

Publicado em 1943 pela Imprensa Nacional, o livro, com suas quase 800 páginas, divididas em três tomos (*Os fatores da cultura, A cultura, A transmissão da cultura*)

e fartamente ilustrado com fotografias, superou largamente a encomenda e constituiu-se em obra de referência para o campo educacional, mais especificamente no que tange ao terceiro tomo, onde o objeto central eram os processos educativos.

A obra encontrou espaço no conjunto de estudos acadêmicos que, nos anos 1930, voltavam-se para a compreensão e produção de identidades para a cultura nacional e também no campo de lutas da educação brasileira, constituindo-se em referencial de defesa do movimento da Escola Nova, numa prática que remontava a Afrânio Peixoto e a sua obra “Noções de história da educação”. A produção foi traduzida em 1950 para o inglês e, desde de 1976, desmembrada, delineando-se o terceiro tomo – “A transmissão da cultura” – como livro a parte. Sobre o assunto, Faria Filho e Vidal (2003, p. 54) destacam:

Contribuíram para esse prestígio acadêmico não apenas a extensão de suas análises e o volume de informações coligidas (apesar de não frequentar arquivos, Azevedo levantou um grande conjunto de dados e fotografias, com a colaboração de amigos), mas também a permanência de Azevedo como professor universitário na FFCL-USP até sua aposentadoria em 1961, formando novos quadros, influenciando a elaboração de trabalhos e redigindo outras obras. (...) Sua importância também se deveu à proeminência do autor no campo político da educação nacional. Nos anos seguintes à publicação de *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1947; dirigiu a Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Cia. Editora Nacional, até 1946; foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1956 a 1961; e redator do Manifesto de 1959 (*Mais uma vez convocados*). A vasta coleção de cartas depositadas no Arquivo Pessoal Fernando de Azevedo, do Instituto de Estudos Brasileiros (USP), oferece elementos tanto para a percepção dessa rede efetuada para a recolha de fontes à escrita de *A cultura brasileira*, quanto das articulações políticas em torno da educação nacional, nas quais esteve Azevedo envolvido.

Colocando o foco sobre a Universidade de São Paulo – USP, instituição que fez parte da trajetória de Fernando de Azevedo, é pertinente elucidar que, em 1950, outros trabalhos voltados para a área de História da Educação surgiram através dela, permitindo a condição de escrita acadêmica para o campo. Vieira (2011, p. 85) exalta o seguinte:

No início dos anos 1940, encontramos um marco significativo do esforço de compreender a História da Educação no Brasil na obra *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo. Na década seguinte, na Universidade de São Paulo (USP), a História da Educação assumiu pela primeira vez a condição de tema de pesquisa acadêmica no interior de um projeto amplo de construção do conhecimento sobre experiência educacional no Brasil, ao qual muitos pesquisadores se associaram, sob a coordenação de Laerte Ramos de Carvalho.

Nesse quadro, no curso de ampliação de seu espaço no universo acadêmico, nas décadas seguintes, após 1940, a História da Educação foi adentrando nos recentes Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGes. Faria Filho e Vidal (2003, p. 57) citam:

A partir do fim dos anos 1960 e início dos 70, com o surgimento dos Programas de Pós-Graduação em Educação no país (o da PUC-Rio, em 1965, e da PUC-SP, em 1969, foram os primeiros a se constituir), e dos anos 1980, com a criação do Grupo

de Trabalho ‘História da Educação’ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1984, e do Grupo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’ (HISTEDBR), em 1986, cresceu substantivamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil. Ao mesmo tempo foi-se constituindo uma certa *identidade*, ainda que multifacetada e plural do *historiador da educação*. (...) A vitalidade da área, percebida nestes últimos trinta anos, tem sido objeto de reflexão de pesquisas acadêmicas e de vários balanços efetuados ao final de Congressos de História da Educação, como o I Congresso Brasileiro de História da Educação e os I a IV Luso-brasileiro de História da Educação ou por encomendas de Grupos de Trabalho, como o GT História da Educação da ANPEd e HISTEDBR. Os estudos têm buscado delinear um panorama da atual historiografia em educação, destacando temáticas e períodos privilegiados pela pesquisa, bem como aportes teóricos mais recorrentes nessa escrita disciplinar.

Podemos, a partir do que foi explicitado, identificar momentos distintos da História da Educação no Brasil. Porém, as mudanças ocorridas ao final dos anos de 1980, quando ocorreu a institucionalização dos PPGes no país, referem-se a uma etapa peculiar, marcada pela especialização e ampliação dos horizontes analíticos do campo e veiculada em divergentes espaços institucionais. A criação do GT de História da Educação, em 1984, configurou-o como uma espécie de fórum de discussão, favorecendo que pesquisadores de todas as regiões do país se reunissem para a partilha do resultado de suas pesquisas. “As sessões de debates colocavam em circulação a nova produção historiográfica oriunda dos Programas de PósGraduação em Educação, o que fez com que o grupo de trabalho funcionasse como uma espécie de ‘caixa de ressonância’ da produção saída das universidades” (CARVALHO, 2000, p. 928).

A partir dessas premissas que demarcam o *cenário* da História da Educação no Brasil, apesar de não se moldarem como fronteiras herméticas, ainda é oportuno debruçar atenção em relação a outros indícios do que percebemos na História do campo da História da Educação. “No final dos anos 1980 e, sobremaneira, nos anos de 1990 e 2000, observamos a expansão dos investimentos em História da Educação. Esse último período encerra inúmeras particularidades (...)” (VIEIRA, 2011, p. 86), incluindo como significativo “(...) o interesse pela historiografia da educação, ou seja, pela produção de análises que objetivam inventariar e problematizar os modos consagrados de representar o passado educacional” (Idem, p. 86).

A partir desse empreendimento de análise historiográfica, fica evidente que, desde o final do século XX, apesar da coexistência de produções com outros alinhavos, a História da Educação no Brasil vem vivenciando e acompanhando a chamada *virada historiográfica*. E assim, construindo percursos em nosso país que sinalizam alterações e passam pela escritura de intelectuais com diferentes perfis, revelando uma mudança na implicação que fazem do conhecimento histórico e do conjunto das temáticas integradas a ele. Portanto, sem a ideia de

fazer generalizações, percebe-se que, no caminhar da História da Educação no Brasil, foram se estabelecendo algumas das preocupações teórico-metodológicas do campo da História, condizentes a já citada concepção de “diferentes presentes”. Silva e Lemos (2013, p. 73) destacam:

Nesse quadro, foi se intensificando (e permanece) a preocupação de investigar a historicidade mesma das problemáticas de pesquisa selecionadas. Algo que, sobretudo, relaciona-se à elaboração de aportes teórico-metodológicos, à construção de coleções documentais e ao desenvolvimento de recortes temporais outros voltados para os entrelaçamentos das continuidades e permanências com as circunstâncias transitórias, descontínuas e imprevistas oriundas das lutas, tensões, ocasiões imprevistas vivenciadas por homens e mulheres em seus diferentes presentes.

Perante essa proposta, na História da Educação no Brasil, foram sendo eleitas problemáticas com a revisão de temas clássicos e de aportes teórico-metodológicos, produzindo-se modos de pensar e escrever divergentes e construindo-se uma nova identidade para o campo. Dentro dos recortes conferidos, volta-se a atenção “(...) para a insuficiência de se pensar o ontem como um domínio homogêneo, regido pela linearidade dos fatos e pelos posicionamentos sociais com pouca (para não dizer muita) mobilidade e passível de ser ‘resgatado’ (...)” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 63).

Sobre a produção em História da Educação, pode-se dizer que o universo do Historiador também se expandiu. Por isso, conhecer alguns aspectos do percurso da produção do conhecimento em História da Educação é trazer muitas reflexões sobre ocorrências que afetam o *ofício de Historiador* da Educação. Afinal, participar do grande aumento de produção e testemunhá-lo, sem atenção ao que foi e é produzido, deixando-se de analisar os caminhos percorridos pela historiografia e pela História da Educação, não pode ter relevância merecida.

O campo da História da Educação, cada vez mais, conhece legitimação e se consolida no *cenário* acadêmico e científico brasileiro. Certamente, cabe lembrar que tal movimento não é ingênuo e faz parte das disputas do campo científico. A suposição de tal questão está alicerçada na perspectiva de que o campo científico é um campo como outro qualquer e constitui um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em que se desenvolvem lutas concorrenciais pelo monopólio da autoridade científica. Assim, trazendo Bourdieu (1983, p. 123):

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se ainda quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

Nesse quadro, compreendendo que o campo científico é um lugar de lutas, com suas relações de forças e de monopólios, dinamizado por suas estratégias, é oportuno evidenciar que a organização de inúmeros grupos de pesquisa vem oportunizando discussões teóricometodológicas em História da Educação. Definitivamente, a historiografia e a História da Educação estão sendo produzidas a partir de operações intelectuais com tendência ao movimento de ampliação de forma não linear, entre avanços e recuos, o que leva a crer a necessidade da construção de novas hipóteses e a abertura da discussão em novas frentes.

Torna-se cada vez mais urgente seguir adiante em prol de uma História da Educação que possa discutir o sentido dos processos de socialização e humanização, via instituições e práticas educativas, considerando o caráter de comunicação que caracteriza o gesto educativo, mergulhando numa cultura que comporta códigos, que orientam comportamentos e traduzem políticas sociais demandadas pela sociedade e concebidas no interior das organizações civis ou do próprio Estado, assim como não se pode mais ignorar os agentes históricos e a construção das identidades de grupos.

As tendências da História da Educação são percebidas e, por exemplo, mostram-se na Revista Brasileira de História da Educação, aparecendo desde empreendimentos sofisticados sobre o que revelam e silenciam arquivos escolares e tipos de fontes, até revisões elaboradas de temas e documentos clássicos da área; a análise apurada da circulação dos modelos educativos na relação entre educadores brasileiros, europeus e americanos; a abordagem da relação entre tempos sociais e escolares; uma renovação no tratamento da História das instituições e práticas educativas, da formação docente e das representações de tal ofício; além da problematização da História da Educação a partir de questões de gênero e questões étnicas. Entretanto, de posse dessas considerações, “(...) convém enfatizar que as articulações entre os historiadores e seus posicionamentos defendidos, sob hipótese alguma, devem ser apreendidas como sinalizadoras de zonas de total consenso e congruência em suas reflexões” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 79).

Podemos dizer que o momento é fértil para a pesquisa de diferenciados problemas, distintas abordagens e atípicos objetos. Contudo, há também muito ainda a fazer em relação à produção em História da Educação. Afinal, a História também é uma ciência humana e, assim, recusar ao Historiador o direito de busca do apaziguamento de suas fomes intelectuais, seria provocar-lhe uma certa mutilação. Bloch (2001, 54) ilustra: “O bom Historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça”. O Historiador deve ter apetite, ser um faminto de História e de homens dentro da História, de revisão também de

métodos e abordagens para a realização de seu próprio ofício dentro do *cenário* da História da Educação.

1.2.2 Levantamento de produções do campo

Com o intuito de estabelecer interlocuções entre o objeto de interesse da pesquisa e o conjunto de estudos que já foi realizado no *cenário* da História da Educação, um levantamento bibliográfico foi concretizado a partir da análise de teses e dissertações.

GONDRA (2007, p.2), respalda tal empreitada e sinaliza:

Realizar balanços de um campo intelectual implica conhecer o que nele vem sendo feito. Trata-se de reconhecer os balanços já produzidos, criando condições para diagnosticar o ponto e o estado em que nos encontramos neste tipo de esforço para, então, debater a necessidade de ultrapassagem, as possibilidades para efetivar este gesto de deslocamento, pensando igualmente as direções que o mesmo pode vir a assumir.

Portanto, seguindo tal investimento de buscar os balanços do campo assumido e do objeto escolhido para estudo, o caminho percorrido para a seleção dos trabalhos foi o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹⁴, mobilizando a inserção de palavras-chave tais como *formação docente*, *formação de professores*, *história da profissão docente*, *história da profissionalização docente* e *Belford Roxo*.

A partir da busca realizada, foi possível constatar que há muitas produções sobre *formação docente* ou *formação de professores* e a emergência, nas últimas duas décadas, de trabalhos de cunho educacional com abordagem histórica. Entretanto, raros são ainda os estudos relativos ao município de Belford Roxo e ao seu aspecto educacional, além de que, dos trabalhos existentes, nenhum deles está voltado para a historiografia da educação. Sobre o Instituto de Educação do município (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) não foi identificada qualquer referência.

Tabela 1: Levantamento realizado no banco de teses da CAPES

PALAVRAS-CHAVE	QUANTIDADE DE PRODUÇÕES (dissertações e teses)	OBSERVAÇÕES
FORMAÇÃO DOCENTE	2.300	Produções variadas, centradas nas dimensões pedagógicas.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	4.310	
HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE	85	Produções centradas no terreno da história da educação.
HISTÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO	50	

¹⁴ A CAPES é uma agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que tem como objetivo promover a expansão, consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, dos cursos de mestrado e doutorado, em todo o país. É a CAPES que autoriza a abertura de novos cursos de pós-graduação, e avalia os cursos em funcionamento periodicamente. (Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 22 novembro de 2014)

DOCENTE		
BELFORD ROXO	13	Apenas 4 produções são referentes ao estudo de temáticas da educação e nenhuma pertinente ao campo da História da Educação e, em especial, também nenhuma ocorrência sobre o Instituto de Educação do município.

Fonte: Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

De forma especial, é interessante perceber, mesmo sem qualquer quantificação formal, mas como um processo de sondagem, que, em oposição ao Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e outras instituições de formação docente da cidade do Rio de Janeiro possuem significativa visibilidade no universo acadêmico e parecem ter transitado (e ainda transitam) na esfera dos interesses de pesquisa.

Importante aqui situar que o diagnóstico construído a partir da investigação no Banco da Capes não torna a pesquisa mais ou menos interessante. Afinal, acredita-se que cada pesquisa traz consigo seu desbravar, inovando no olhar e na forma de abordar o objeto. Como nos alerta Albuquerque Junior (2007, p. 188), “(...) o ser de todos os eventos e sujeitos da História se diz de diferentes maneiras, mas sempre de forma nova, infinitamente. Sempre é possível recontar um fato já contado e a cada vez narrá-lo de uma nova maneira”.

Entretanto, a ausência de produções acadêmicas com o mesmo objeto proposto aqui traz uma contundente reflexão sobre o *silêncio* ainda instaurado no *cenário* da História da Educação e um duplo desafio: a) a impossibilidade de poder revisitar caminhos que já foram desbravados por outros pesquisadores do campo, ampliando-os e interrogando-os e b) a responsabilidade por assumir a condição, por assim dizer, do suposto sentinela de um movimento de pesquisa, não no sentido de alguém que está inaugurando a origem, mas de alguém que está tentando gritar e anunciar a voz de uma região ou instituição adormecida de alguma forma.

Realmente, através do levantamento realizado, percebe-se que a História da Educação é um campo que vem se impondo pela busca permanente de objetos de pesquisa e pela pluralidade de pontos de vista, mas que ainda possui um longo caminho a percorrer para a anunciação de locais silenciados. E assim, buscando fundamentação sólida diante da escolha pela História local e pelo estudo de uma instituição situada em periferia urbana, é possível ainda ressaltar teses e dissertações, a exemplo das produções de Mignot (2002) e Dias (2012)¹⁵, que foram

¹⁵ Ao pesquisar produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro, torna-se evidente que já existem estudos que demonstram a valorização da História local. Dentre eles, a antiga região de São João de Meriti, atual Duque de Caxias, foi objeto de estudo de Ana Chrystina Venâncio Mignot (2002). Do mesmo modo, Nova Iguaçu foi alvo de pesquisa por Amália Dias (2012).

encontradas e consultadas. A interlocução com elas se efetivou pela similaridade com a investigação em periferias urbanas da Baixada Fluminense e ainda pela incursão na História da Educação.

No campo da História da Educação, compreendendo que o diálogo entre os pares permite novas possibilidades diante de desafios observados, é importante elucidar também aqui o trabalho de Souza (2010)¹⁶. Vale destacar que a sintonia entre a presente dissertação e a citada tese é estabelecida através da mobilização de esforços em prol do debate sobre a formação docente, deslocando-o de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões pedagógicas (áreas, currículos, disciplinas, programas, etc.) para uma outra interdisciplinar, fundamentada no terreno da História da profissão docente, da identidade profissional do professor e dos saberes docentes que são colocados como meta de valorização e alvo de investimento. Encontram aproximações por não renunciarem do desejo de analisar a política macrossocial, mas de modo que cada investigação proposta não seja apenas mais um movimento derivado dos discursos globais e caminhe rumo a perspectiva da micro-história. Além disso, ambas trazem uma discussão ancorada, também, em Michel Foucault.

Seguindo essa linha de raciocínio, enfrentar os desafios da História da Educação e, em especial, no que tange ao estudo da formação docente, configura a necessidade do olhar apurado do Historiador para o objeto em questão a partir das contribuições da historiografia, mas compreendendo que está escrevendo também a própria História da História da Educação e com a possibilidade concreta de trazer para o debate elementos que em “diferentes presentes” determinaram fracasso de iniciativas ou ausência das mesmas. Tudo isso combina com o desejo de comprometer-se com a educação e ver-se reconhecido como pesquisador. Portanto, pode-se dizer que os estudos e pesquisas levados adiante pela História da Educação enriquecem o atual patrimônio nacional e o reinserem no quadro sociopolítico de que o presente faz parte.

Nessa chave interpretativa, a História da Educação se constitui em uma forma de pensar a educação e em uma ferramenta necessária para nos pensarmos enquanto sujeitos submetidos a determinados padrões educativos transformáveis e flexíveis. Pode-se dizer que a pesquisa histórica e os caminhos percorridos por ela também se caracterizam como uma modalidade de intervenção social. Tudo isso porque, já que a escola é obrigatória, é urgente repensá-la e a História da Educação pode ser um instrumento a serviço de tal tarefa.

¹⁶ Francisca Laudeci Martins (2010) dedicou-se a estudar o Estado do Ceará e, mais especificamente, o Programa de Formação Docente em Nível Superior Magister, realizado na Universidade Regional do Cariri – URCA.

Diante disso, a pesquisa propõe um significativo movimento pautado na investigação histórica das políticas de formação docente para que se possa efetivar, de alguma forma, a “refundação da escola”. Afinal, como nos convida a pensar Nóvoa (1999, p. 20):

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para a que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

1.3 Biblioteca da pesquisa em História da Educação

Para investigar a História da formação docente e, em especial, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracyr Camargo), no período de 1996 a 2006, percebendo a forma de participação dos sujeitos sociais¹⁷ envolvidos, foi necessário um entrecruzamento entre a empiria e o *corpus* teórico. Sobre tal aspecto, conforme já evidenciado, a pesquisa estabelece interlocuções com os debates da historiografia e da História da Educação. Portanto, assumindo o *cenário* da História da Educação como opção, mediante as revisões elaboradas a partir da chamada *virada historiográfica* e tendo o *ofício do Historiador* em sintonia com tal imersão, a construção da pesquisa foi delineada perante a composição de uma coleção de documentos que, de algum modo, tivesse condições de respaldar a complexidade compreendida de passado, considerado aqui como “diferentes presentes”. A proposta é, então, destacar os marcadores principais da pesquisa, que está alicerçada na constituição de uma coleção de novos saberes elaborados através dos balanços historiográficos produzidos no campo da História da Educação.

Assim, na tentativa de “(...) sensibilizar o olhar para aquilo que não nos é (ou não deveria ser) familiar: os acontecimentos ocorridos em outros tempos que não nossos” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 62), torna-se conveniente determinar o lugar da fala da pesquisadora, enunciando o que faz parte da composição de sua *biblioteca*, ou seja, o que foi selecionado em relação aos comparecimentos da História da Educação e que se tornaram bases de fundamentação para a discussão pretendida.

¹⁷ O uso da expressão “sujeitos sociais” aponta para um procedimento teórico que está em consonância com a abordagem de Michel Foucault. Se o poder é uma relação, os “indivíduos”, na “sociedade disciplinar” são caracterizados por um conjunto de forças que os possibilitam cumprir a função de sujeitos.

Cabe, então, sinalizar sobre o conjunto de obras do campo que ofertaram suporte para o estudo da temática da pesquisa. Afinal, a *biblioteca*, segundo o Dicionário Aurélio, encontra ressonância com a alusão feita a partir da seguinte categoria: *s.f. 1 Coleção pública ou privada de livros e outros documentos congêneres, para estudo, leitura e consulta*. “Nesse quadro, explicitar a *biblioteca* mobilizada por uma análise alude a um esforço de escrita interessado em descortinar aqueles referenciais que, de algum modo, colaboraram para respaldar as ideias defendidas” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 64).

No movimento de enunciação do que se entende por *ofício de Historiador* e na descrição do *cenário* da História da Educação, itens desenvolvidos no curso do capítulo I, a *biblioteca* já começou a ser evidenciada a partir da exploração de trabalhos acadêmicos mobilizados como também mediante a citação das ideias de teóricos que nos apresentam específicas concepções como Albuquerque Junior (2007), Certeau (1982), Bloch (2001) e outros.

Entretanto, dispor a *biblioteca* utilizada para uma pesquisa em História da Educação, que, explicitamente, coloca-se como uma prática voltada para o desejo de não “ressuscitar” e “escalpelar” tempos diferentes dos nossos, não significa revelar de forma sistemática todo o acervo consultado ou lido. Isso seria falácia e até contradição em relação ao que se pretende metodologicamente, pois, certamente, muitas outras leituras foram incorporadas (muito além daquelas que se tornam conscientes ou são lembradas), encontrando ressonâncias nas discussões e iluminando reflexões múltiplas. Muitos outros autores, para além dos registrados no espaço destinado à elucidação do que estamos chamando de *biblioteca*, foram consultados e serão até percebidos ao longo da dissertação. O objetivo aqui é ressaltar parte do que, de acordo com o *cenário* da História da Educação e as opções teórico-metodológicas realizadas, incorporou-se ao processo de produção da dissertação.

É importante considerar também que, ao se falar da *biblioteca* mobilizada, não há leituras ou consultas censuradas, mas a necessidade de, permanentemente, o Historiador seguir, investindo na capacidade de ampliar o seu repertório, rever sua visão de mundo e “sensibilizar o olhar”, assim como, por exemplo, foi feito ao se tornar possível o encontro da poesia de Drummond com o texto acadêmico. Diante de tal pressuposto, Silva e Lemos (2013, p. 65) alertam:

(...) nos esforcemos para ampliar a coleção, empreendendo outras leituras e consultas, de modo a destacar que a sensibilização do lugar da fala do historiador não somente pode, como deve contar com as contribuições de diversificadas reflexões, independentemente de suas “filiações” e/ou “rotulações classificatórias”.

Nessa medida, considerando-se também a impossibilidade de explorar todos os aportes teóricos envolvidos nos caminhos da historiografia e da História da Educação, o delineamento pretende abrir um pouco mais a *biblioteca* e apresentar parte de seu acervo, buscando maior inteligibilidade referente ao citado campo. Porém, anulando qualquer ambição de evidenciar que os aspectos selecionados possam ser mais significativos que outros. Eles são alguns itens, dentre muitos, importantes na esfera de se tentar sofisticar uma análise condizente aos comparecimentos no campo da História da Educação e que, para a pesquisa proposta, tornaram-se caros. Conforme indicam Nunes e Carvalho (2005, p. 35), “(...) é impossível falar de tudo, determinar e articular tudo”.

De posse dessas questões, a *biblioteca*, é colocada mais à vista. Inicialmente, mediante um conjunto de referenciais para a compreensão da construção dos sentidos históricos e dos procedimentos operatórios que se almeja. Posteriormente, dedicando mais atenção às interlocuções estabelecidas com Michel Foucault.

1.3.1. Contribuições de alguns teóricos

As alternativas para início da operacionalização da tarefa de fazer emergir os itens da *biblioteca* foram muitas. Entretanto, lembrando que o estudo teve como objeto o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), a opção foi a de principiar a empreitada a partir da exaltação de que a historiografia, em decorrência de todo o aporte teórico-metodológico que vem ganhando espaço, demonstra estar abrindo caminhos para um referencial menos global de compreensão, construindo outro mais voltado para estratégias de pesquisa que possam trazer, por exemplo, a singularização dos processos de formação docente. Conforme foi percebido e exaltado no mergulho que se fez nas produções do banco de pesquisas da CAPES, o espaço para tal apropriação ainda está em processo e a proposta de estudar Belford Roxo corrobora com o investimento teórico-metodológico defendido de expurgar das interpretações a homogeneização violenta dos espaços sociais e culturais e o esmagamento de tempos e experiências históricas diferentes.

Perante essa proposta, cabe salientar os cuidados e, ao mesmo tempo, as possibilidades de aplicação de um diálogo produtivo entre a História local e a História global, pois não existe hiato, menos ainda oposição, entre elas. Para Vainfas (1997, p. 447), uma História voltada para o regional e local precisaria tentar encontrar “(...) no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de *carne osso*”. Na esteira de tal afirmação, no que se refere à História local e

regional, Amado (1990, p. 12-13) observou que sua abordagem pode ser legitimada em função da:

(...) nova ótica de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade.

Seguindo a busca de uma abordagem mais voltada para o recorte de uma determinada realidade, inserem-se também os estudos de Revel (1998), com a categoria de *jogos de escala* e a experiência da microanálise, sinalizando que o viés que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, parcial ou mutilada de realidades macrosociais, mas é uma versão diferente. O recorte sobre História local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva em função das particularidades que se queira determinar, no âmbito de um espaço social e temporal.

Ainda sobre a escolha de se pensar sobre a escala de observação, Gondra (2012, p. 86) afirma que a citada noção opera como uma *bússola*, orientando o pesquisador na definição do objeto de pesquisa e, de forma metafórica, registra:

Para Jacques Revel (1998), a escala resulta de uma escolha que funciona como uma espécie de bússola, orientando e fornecendo um norte para a pesquisa, uma vez que estabelece parâmetros a respeito do que pode ser visto pelo historiador, delineando, igualmente, o ângulo da visada. Afirma, igualmente, a necessidade da escolha da escala de observação como condição necessária para o conhecimento, visto que a definição de uma escala participa de modo incontornável da fabricação dos problemas de pesquisa e das possibilidades de torná-lo inteligível.

Nessa chave de leitura, funcionando como uma *bússola*, a *escala* faz parte do processo de *fabricação* do passado. Portanto, ao colocar foco na experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), de 1996 a 2006, é preciso considerar que a singularidade não exclui a percepção global que envolve o objeto, necessitando da variação de escalas de observação do fenômeno estudado para a inteligibilidade dos fatos ocorridos no período delimitado. É oportuno, ainda, ressaltar que a micro-história inclui a escolha de certo ângulo diante de uma aparente totalidade e, certamente, uma postura do pesquisador. Porém, não garante uma inerente mudança de atitude perante o objeto. A concepção micro-histórica suscita uma alteração na forma de se compreender o homem e o mundo, interrogando-se a existência de macrofenômenos. Quanto a isso, variar a escala de observação não traduz a ideia de renunciar à produção de um conhecimento alicerçado em procedimentos científicos que, de algum modo, se encarreguem de respaldá-lo. De acordo com Revel (1998, p. 20), a abordagem

micro-histórica é profundamente diferente em suas intenções, assim como em seus procedimentos:

Ela afirma em princípio que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimentos. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama.

Nesse quadro, buscando-se um novo ordenamento, os caminhos apontam para a importância de considerar que projetar as atenções para os “diferentes presentes” significa, fundamentalmente, examinar as ações e as realidades vivenciadas frente àquilo que era necessário e possível em cotidianos distintos, organizando um conjunto de preocupações capaz de focar as homogeneidades e permanências, mas também as circunstâncias heterogêneas, transitórias e inesperadas que, inclusive, produziam interferências nas maneiras mesmas dos sujeitos estabelecerem suas interações (SILVA e LEMOS, 2013).

Assim, absorvendo os tons da historiografia e da arena de seus debates, verifica-se que os investimentos concorrem para o repensar de muitas daquelas simplificações concernentes à noção de contexto histórico, que, com frequência, encontraram e ainda permanecem encontrando, os seus lugares de elucidação. Trata-se de uma noção que muitas vezes foi banalizada nas Ciências Sociais e, especialmente, na História. De acordo com Revel (1998, p. 27), os usos convencionais da citada noção e suscetíveis a uma revisão são os seguintes:

Uso retórico: o contexto, em geral apresentado no início do estudo, produz um efeito de realidade em torno do objeto da pesquisa. Uso argumentativo: o contexto apresenta as condições gerais nas quais uma realidade particular encontra seu lugar, mesmo que nem sempre se vá além de uma simples exposição dos dois níveis de observações. Uso interpretativo: extraem-se às vezes do contexto as razões gerais que permitiriam explicar situações particulares.

Através da observação das três dimensões enfatizadas, fica evidente que o foco sobre o contexto assumiu o significado de elaboração de pano de fundo e também quadros gerais esquemáticos, simplificadores e generalizantes a partir e em função dos quais se chegaria até às discussões dos objetos selecionados para análise. Por suas limitações, a forma de se enquadrar os contextos históricos sofre críticas por parte significativa daqueles que estão acolhendo e defendendo uma abordagem específica de historiografia e História da Educação (SILVA e LEMOS, 2013).

Ao lado das preocupações referentes à composição de contextos e quadros históricos estabilizadores, as incompletudes, inventividades, hesitações, alianças circunstanciais e instabilidades não só podem como devem integrar o horizonte de preocupações daqueles que se

dedicam ao *ofício de Historiador* (SILVA e LEMOS, 2013). Ao realçar alguns dos aspectos que passaram a atravessar o universo historiográfico, a alusão é para a possibilidade de se pensar a construção de diversificados repertórios de problematização de outros tempos, interessados em exaltar outras nuances das circunstâncias do viver cotidiano, além daquelas que podem ser esquematizadas em quadros gerais ou contextos históricos. Aqui fica o desafio de apresentar a realidade de Belford Roxo correspondendo ao que foi usado na *biblioteca* e rompendo com dimensões cristalizadas e globalizantes, o que configura uma tarefa nada simplista ou de fácil execução.

Inquietações como essas mostram que a História da Educação vem aprendendo, a partir do espaço ocupado pela produção do discurso historiográfico, que tudo surge a partir das escolhas do pesquisador, das suas experiências e preferências; da sua sensibilidade ao enxergar as pistas deixadas pelas pegadas dos homens no tempo, observando acontecimentos aparentemente insignificantes inseridos na realidade complexa, mas nem sempre mostrados de forma explícita. Permeia os estudos de História da Educação a possibilidade de leitura das práticas sociais, “(...) porque se pode ler um ritual ou uma cidade, da mesma maneira como se pode ler um conto popular ou um texto filosófico” (DARNTON, 1986, p. 04), compreendendo-se os significados que surgem a cada novo olhar sobre o objeto e que se alteram em decorrência das experiências vivenciadas pelo pesquisador. Assim, o desafio fundamental é perceber a relação que se estabelece entre os textos disponíveis e as práticas originadas. Afinal, há razões para o interesse em relação ao como as pessoas pensam, como interpretam o mundo, conferem-lhe significado e infundem emoção.

Para além de uma experiência que privilegia a grafia em detrimento de outros indícios acerca dos “diferentes presentes”, a historiografia da educação vem reconhecendo que a própria noção de fonte foi alargada, tornando-se ilimitada frente à imaginação e criatividade daquele que se propõe a investigar algum caminho de pesquisa na História da Educação e assume compromissos bastante significativos, seja no tratamento com os documentos escritos, de imagens ou no relato oral. Assim, dentre os vários pontos discutidos pela historiografia, o uso das fontes é, sem dúvida, um dos mais importantes e sempre requer atenção especial. Pode-se afirmar que, sem fontes, dificilmente, seria possível atribuir o status científico às pesquisas que objetivam ser de História da Educação. Como sinalizam Silva e Lemos (2013, p. 73):

Para esses esforços interessados e perscrutar a historicidade das problemáticas de pesquisa e as diversas circunstâncias interferentes nos (des)caminhos trilhados pelos sujeitos sociais de diferentes presentes, sobretudo foi necessária a ampliação qualitativa das fontes para a História da Educação.

Ainda sobre as fontes, a História da Educação, rompendo com alguns paradigmas de sua própria trajetória como campo investigativo, passou a exaltar a importância do trabalho com a legislação. Porém, compreendendo que a análise da legislação isoladamente não é suficiente, mas necessária a partir de um cruzamento de fontes. Há algumas informações que somente a legislação poderá nos oferecer, como por exemplo o ordenamento legal do processo pedagógico e a prescrição acerca da formação de professores e da tutela para o direito a lecionar. Destacando tal premissa, Faria Filho (1998, p. 123) afirma que é preciso:

(...) chamar a atenção para o ‘entorno’ à legislação, um emaranhado de práticas e representações que, sem dúvida, uma vez constituídas como objeto de investigações históricas, poderiam muito contribuir para o entendimento do fenômeno educativo em várias dimensões.

Seguindo com a análise das aproximações entre a História da Educação e os debates historiográficos, é possível revelar mais aspectos da *biblioteca*. E assim, mostrar que Gondra e Schueler (2008) evidenciam também as insuficiências envolvidas na adoção de marcos capazes de examinar a complexidade dos fenômenos educacionais, rompendo com a ideia de que a educação e as experiências educativas são determinadas apenas pelas formas políticas, administrativas ou econômicas vividas. Válido sinalizar que a tendência da citada organização linear, já mencionada anteriormente (no item referente ao *cenário* da História da Educação), é percebida em muitos (não em todos)¹⁸ Manuais de História da Educação (de “diferentes presentes”, mas ainda em circulação, mesmo que reeditados, revistos e ampliados), que mostram indícios das características dos processos de formação docente das instituições que os elegem e da compreensão acerca do fazer em História. Mesmo que com outros propósitos de pesquisa, o presente trabalho investigativo, ao manusear documentos e buscar indícios de outros tempos diferentes dos nossos, acaba percebendo o quanto os Manuais estiveram (e estão) presentes no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Conforme sinaliza Roballo (2012, p. 13):

Uma vez escritos e saídos da editora em formato de objeto (concreto), os manuais de História da Educação passam a existir como um objeto passível de circulação entre diferentes mãos e diferentes lugares. Entende-se, dessa forma, que os livros guardam em si uma história. A história de sua produção, das suas finalidades, dos seus usos.

¹⁸ Cabe entender os Manuais como expressões de modelo de escrita. Entretanto, mesmo garantindo tendências próprias, existem Manuais que apresentam uma tentativa de abordagem divergente da que foi configurada a partir das primeiras obras, surgidas em 1920 no Brasil, com outras formas de representação do passado educacional, mesmo que buscando a organização didática para servir aos cursos de formação docente.

Porém, de acordo com a sinalização efetivada, diante do revigoramento do campo da História da Educação, especialmente a partir do final do século XX (mesmo que de forma não coesa), a preocupação de adentrar à historicidade das problemáticas de pesquisas selecionadas foi se intensificando pela historiografia da educação, atingindo a elaboração de aportes teórico-metodológicos, a construção de coleções documentais e o desenvolvimento de recortes temporais outros voltados para os entrelaçamentos das continuidades e permanências com as circunstâncias transitórias. Houve, com isso, uma revigoração de temáticas e o lançamento de novos olhares para questões que já vinham sendo trabalhadas (SILVA e LEMOS, 2013).

Buscando-se, assim, compreender a trama da historiografia e da História da Educação, decisivamente, conforme nos alerta Schueler (2002), houve uma caminhada rumo à dessacralização de determinados *mitos historiográficos*, como o que estava relacionado a determinadas representações enfatizadas por parte da historiografia educacional brasileira em relação aos tempos imperiais e a ideia de que os negros não frequentavam as escolas no decurso do século XIX. A dissertação que segue não aborda a questão dos negros ou o século XIX, mas estabelece interlocução com alguns outros possíveis *mitos historiográficos*. Por isso, a alusão é oportuna para que se possa “sensibilizar o olhar” em prol da *fabricação do passado* da formação docente em Belford Roxo, no recorte temporal proposto, discutindo-se alguns *mitos* construídos.

À luz dessas reflexões, confirmando a presença de novas temáticas no campo da História da Educação e do trabalho com as fontes, cabe citar que, de forma geral, através de algumas pesquisas, foi evidenciada a relevância de apresentar os negros como sujeitos da educação, abandonando uma realidade que se fez pela invisibilidade deles, pois, por muito tempo, persistiu entre os Historiadores da Educação uma atitude de ignorar a situação. Falando de sua própria pesquisa, que teve o objetivo de fazer referência à experiência dos cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense – BPP para a identificação da presença dos negros nesses cursos, criados em 1877, Peres (2002, p 76 - 77) evidencia que constatou um *silêncio* nas fontes e cita:

Foi preciso trilhar um longo caminho até descobrir que alunos negros, frequentaram as aulas da BPP. Depois, foi preciso outra empreitada para descobrir se frequentavam na condição de escravos – o que seria mais inusitado – ou apenas aos livres e aos libertos estava garantido esse acesso. É necessário considerar que a realidade brasileira em 1877 era a de uma sociedade escravocrata – logo, racista – em que os negros, mesmo os livres e libertos, constituíam um grupo social marginalizado, discriminado e vivendo sob o jugo do preconceito.

Para retomar a discussão acerca do *silêncio* das fontes na História da Educação em relação ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos, Peres (2002, p.101) diz que é urgente, mais do que

ampliar a categoria de fontes, reinventar formas e estratégias de tratamento dessas fontes, exaltando que:

(...) é necessário dizer que, se chegamos a um consenso de que a problematização negro x educação é fundamental no campo da pesquisa educacional em geral, e histórica, em especial, urge, mais do que ampliar o conceito de fontes; ousar e criar; operar com uma boa dose de sensibilidade e intuição, de persistência e paciência. Uma história da presença/ausência das comunidades negras em processos de educação/escolarização remete-nos e possibilita-nos fazer e pensar uma outra história da educação no contexto brasileiro.

Aqui, mais uma vez, a ideia é transcender a proposição sobre o pertencimento étnicoracial dos sujeitos, fazendo alertas para o pensar relativo a uma pesquisa direcionada para investigações referentes à formação docente. O *silêncio* das fontes precisa ser observado, inicialmente, como já foi explicitado, em relação a não identificação de pesquisas sobre o Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracyr Camargo), uma vez que, na tentativa de compor a *biblioteca*, foram encontrados diversos trabalhos acadêmicos sobre outros Institutos de Educação ou Escolas Normais do Rio de Janeiro. Portanto, o *silêncio* das pesquisas e dos documentos sobre o Instituto de Educação de uma periferia urbana tem muito a dizer.

A rigor, pode-se mencionar que outro aspecto importante na pesquisa em História da Educação diz respeito à emergência das “tradições inventadas”, que corresponde a uma questão interdisciplinar e, de forma particular, muito significativa para a interpretação aguçada de itens existentes nos caminhos dos processos de formação docente e do fazer assumido por um Instituto de Educação. No que se refere, particularmente, ao objeto da pesquisa, é oportuno explorar os vestígios ou indícios de “tradições inventadas” para os Institutos de Educação, analisando que uns se mostram com mais evidência do que outros, mas que o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) foi (e permanece sendo) uma instituição de tradição no município (mesmo sendo silenciada ou escamoteada) e traz consigo também práticas e costumes com muitas tradições (mesmo que copiadas de outros Institutos de Educação) que precisam ser investigadas e tornadas inteligíveis.

Como delimita Hobsbawm (1984, p. 9):

O termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez.

Ainda analisando a noção de “tradição inventada”, Hobsbawm (1984, p. 9) amplia a definição:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado.

A consideração acerca das “tradições inventadas” pode colaborar com a observação crítica de itens existentes na cultura escolar, lembrando que os Institutos de Educação ou Escolas Normais também nos ofertam possibilidades múltiplas de estudo e investigação como instituição escolar que são. Afinal, persiste a busca de se estruturar de modo imutável e invariável alguns aspectos do meio social, ao mesmo tempo em que se apresentam constantes as mudanças e inovações do mundo. Portanto, os Historiadores envolvidos no processo de interpretação das “tradições inventadas”, contribuem para a criação, demolição e reestruturação de imagens de “outros presentes”.

Sublinhar as questões alusivas ao que estamos chamando de “tradições inventadas” pode acenar também para uma arena na qual a cultura escolar é percebida como objeto histórico. Assim, cabe dizer que a atenção voltada para a questão da cultura escolar passou a habitar no âmbito de uma revitalização dos trabalhos da História da Educação e de uma aproximação cada vez mais relevante com a História, seja pela prática de levantamento, organização e ampliação do acervo documental a ser utilizado, seja pelo necessário movimento de busca de legitimidade da historiografia. A cultura escolar vem sendo apropriada pelo campo da História da Educação enquanto categoria de análise e campo de investigação. Julia (2001, p. 11), define cultura escolar como:

(...) um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (...).

A cultura escolar é aqui percebida como algo plural, aproximada da ideia de *culturas escolares*. Ela é estudada a partir do exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua História, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. Portanto, é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos

a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Consultar na *biblioteca* as produções sobre cultura escolar é concentrar interesse pelas normas e pelas finalidades que regem a escola, dedicando-se a análise dos conteúdos ensinados e das diversificadas práticas escolares, que estão diretamente relacionadas também ao palco das discussões sobre políticas de formação docente.

Nesse quadro, sinalizando possibilidades de análise do cotidiano e da cultura escolar, é valioso ressaltar que a escola é uma instituição que faz parte da História da sociedade e seu possível acervo estabelece um dos meios para reavivar a memória daquilo e daqueles que fazem ou fizeram parte dela. A escola é um lugar de reprodução e produção de uma cultura escolar e social, espaço de alternativas e não de uma única vertente, de uma mesma visão de mundo. Assim, dedicar atenção aos documentos referentes a uma instituição escolar pode oferecer indícios acerca das suas práticas, colaborando para a *invenção* de sua História.

Seguindo tal raciocínio, cabe evidenciar que os arquivos escolares vêm ganhado visibilidade nos estudos referentes à História da Educação. Porém, quando adentramos em tal temática, é preciso conceituar o que entendemos por arquivo, expresso na lei n.8.159, de 8 de janeiro de 1991, e evidenciado por Bonato (2005, p. 196) da seguinte forma: “Conjunto de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação e natureza dos documentos”.

Na esteira das considerações relativas aos arquivos, é válido ressaltar que a historiografia tem ampliado e enriquecido a categoria de documento, assim como exalta Febvre (apud LE GOFF, 1984, p. 98):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas (...). Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (...).

Enfim, para bem *fabricar o passado* e participar da aventura de fazer História como *invenção*, documentos escritos podem não ser suficientes. Por exemplo, na empreitada de pesquisa sobre a formação docente no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), é interessante a observação das fontes que são produzidas naquele espaço (atas, fotos, vídeos, cadernos escolares, fontes orais, livros didáticos, jornais, revistas,

plano de aula, relatórios, trabalhos de alunos etc). Entretanto, muitas escolas (inclusive a própria instituição analisada) ainda não se mobilizaram para a preservação dos seus arquivos e o lugar de guarda dos documentos apresentam distintos problemas de acesso e de conservação.

A História da Educação vem mostrando que, nos arquivos escolares, é importante guardar peças que permitam perceber múltiplas facetas do cotidiano e não apenas aquelas que representam a lógica organizacional e legal das instituições. Torna-se válido registrar que as escolas são estruturas complexas constituídas por características e contradições do sistema educativo. Assim, cada uma delas apresenta uma identidade própria, carregada de historicidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental. Portanto, em relação à preservação e ao descarte, Vidal (2005, p. 19) nos sinaliza:

Organizar e descartar são faces de um mesmo procedimento de transformar em documento objetos distribuídos de outra maneira em nossa sociedade, alterando-lhes seu lugar e estatuto: um processo técnico, no campo arquivístico, que implica a constituição do legado do presente ao futuro.

Um alerta torna-se importante relativo ao desafio de pensar a preservação dos documentos, pois o descarte dos mesmos pode ser decorrente da falta de entendimento de que os “diferentes presentes” podem ser revisitados através de pesquisas e consultas aos arquivos. A boa organização dos arquivos escolares auxilia não só aqueles que frequentam o ambiente escolar, como também contribui para o trabalho do Historiador na (re)construção de uma História da Educação naquela região, como no caso da pesquisa sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e os desafios experimentados no seu percurso de coleta de documentos.

Além da categoria de arquivo, é relevante verificar na *biblioteca* o que constitui propriamente a categoria de documento. A esse respeito, o retorno a Le Goff (1984, p. 535) se afigura como fundamental:

(...) o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.

Por certo, é possível registrar que o monumento era visto como um material historiográfico de valor contestável, sendo caracterizado pelo “(...) poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas” (LE GOFF, 1984, p. 536) por meio de testemunhos, em sua maioria não escritos. Em contrapartida, o documento, testemunho

essencialmente escrito dos positivistas, possuía mais legitimidade por ser relacionado a uma suposta neutralidade e prova jurídica, apresentando-se por si mesmo como registro da História. Entretanto, mediante material selecionado na *biblioteca*, tal dicotomia é desconstruída, exaltando-se que todo documento é monumento, pois ele é fruto de escolhas e intenções de quem o elabora, sendo um ponto de vista parcial da História. Para Le Goff, (1984, p. 545):

(...) o documento 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. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Na esteira de tais questões, nos debates atuais da historiografia, ficou o desafio de se observar os documentos referentes ao Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) de uma forma divergente, já que é possível dizer que todo documento é uma *mentira*, ou seja, “(...) resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo *silêncio*” (LE GOFF, 1984, p.547).

Portanto, o documento aqui se torna documento/monumento, sendo transferido do campo da memória para a o debate historiográfico. Ainda de acordo com Le Goff (1984, p. 547-48):

O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Essas breves menções e possíveis diálogos permitem colocar foco sobre alguns aspectos que passaram a atravessar a arena da historiografia, assumindo explicitamente uma perspectiva teórico-metodológica calcada mesmo em “(...) colaborar para a reinstauração de dúvidas em determinadas ‘certezas enraizadas’ e ‘respostas prontas’ que, por serem tão repetidas, às vezes acabam se naturalizando” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 80).

Enfim, o convite é para uma operação intelectual, que englobou uma sensação dúbia de mobilização instigante e inquietude diante da falta de certezas. Silva e Lemos (2013, p. 80), de forma solidária e bem honesta, citam:

A sensação é desconfortante, afinal ao invés de diminuir os enigmas dos homens e mulheres em seus *diferentes presentes* parecem só aumentar. Neste ponto, (...) para que não sejamos enganados por tempos passados domesticados, resta-nos o desafio

de transformá-los em enigmas para que assim, talvez, consigamos indiciar alguns dos mistérios que se fizeram constantes em *outros presentes* que não os nossos. Isto, acreditamos, é o que se deva esperar dos estudos históricos. Isto é o que parte significativa dos pesquisadores da História da Educação Brasileira, há pelo menos vinte anos, tem procurado fazer.

1.3.2 Contribuições específicas de Foucault

Desafiando-nos para além dos alertas evidenciados e percebendo a necessidade plena de “sensibilizar o olhar”, configura-se como oportuno, ainda, fazer uma reviravolta na *biblioteca* a partir de uma incursão por alguns dos aspectos do pensamento de Foucault. Porém, antes de seguir, é preciso confirmar que haverá significativa decepção se nele forem buscadas as soluções genéricas para as discussões, o que acabará por ser contraditório com o próprio teórico. “Foucault não está aí para nos dizer verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87).

Foucault não se identificou como um Historiador, negava nomeações e títulos, mas propôs um caminho, vivo ainda hoje, a partir do qual o pesquisador “(...) pratica a História ironicamente a favor do esquecimento e não da lembrança, da perturbação do mesmo, da unidade, da identidade e da semelhança” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 185). Para ele, desconstruindo as certezas e com um posicionamento irreverente, a História deve ser assim definida:

(...) uma atividade que busca destronar ídolos e deuses, que visa a inquietar o pensamento e o poder, que se destina a nos libertar do peso do passado, de sua repetição mecânica e acrítica. Ela deve arruinar a familiaridade com as coisas de antanho, dessacralizar e desnaturalizar o que nos chega do passado como valores universais e eternos” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 185).

Então, a proposição é de realizar a investigação sobre a formação docente mediante uma postura metodológica foucaultiana e transversal¹⁹. O objetivo está voltado para a permissão de um tom de interrogação atravessando todas as investidas de análise, em prol de se colocar sob suspeita as maneiras de pensar, as verdades e as certezas. O próprio Foucault (2004, p. 296) exalta: “Todas as minhas análises se contrapõem à ideia das necessidades universais na

¹⁹ A palavra transversal é intensamente utilizada no universo da Pedagogia e está relacionada a ideia de transversalidade, que diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). A escola, vista por tal enfoque, deve possuir uma visão mais ampla, acabando com a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar. A transversalidade não é um conceito exaltado por Foucault, mas parece encontrar espaço em seu pensamento quando alinhada a ideia de romper com a ordem dos discursos e suas instituições. (Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/glossary/print.php?id=14809&mode=date&hook=&sortkey=UPDATE&sortorder=asc&offset=0> Acesso em: 22 de outubro de 2015)

existência humana”. Portanto, fica, principalmente, um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, tornando-se prioridade a ação de investigar como as verdades foram criadas, quais os efeitos que elas produzem e, se for preciso, como poderemos alterá-las para que se alterem seus efeitos.

Aplicar as contribuições de Foucault ao campo educacional é produzir uma espécie de estranhamento, de deslocamento dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se e, no caso das políticas de formação docente, permite que ela seja revisitada se suas bases já não podem ser sustentadas. A partir de um percurso pela História da Educação, a intenção não é estabelecer contato com a verdade derradeira, mas tornar outras possíveis. E assim, libertar os conhecimentos de outros tempos diferentes dos nossos dos grilhões de um suposto aprisionamento museológico e permitir a elaboração de outros sentidos distintos para eles.

Em decorrência do caráter assistemático da obra de Foucault, persiste a opção por utilizar, em vez de fases ou etapas, a expressão *domínios foucaultianos*. E ainda, em consonância com o movimento de compreensão de suas ideias, Gondra e Kohan (2006, p. 14) alertam que o propósito da empreitada é colocar o sujeito na vertical de si mesmo e abordar sua produção fora da perspectiva da cronologia:

(...) com relação a esse jogo de reconhecimento ou de classificação da produção foucaultiana, vale observar o comentário de Ewald (2004), que aceita a possibilidade de se distinguir diferentes momentos do pensamento de Foucault, desde que se entenda que cada momento contém, de certa maneira os demais, com certos princípios de transformação, formas específicas de problematização, que ‘obedecem à lógica da ‘experiência’ marcada pelo grande tema do ‘limite’, do ‘se desprender de si mesmo’, do ‘se tornar outro de que se é’. (...) Cada momento designa uma atualidade por meio de uma ação desviante, de acordo com uma série de atividades, segundo o funcionamento dos diferentes campos.

Desse modo, mediante a intenção de se pensar as políticas de formação docente através de Foucault, o que deve ser colocado em foco é menos a operacionalização do seu pensamento a partir de uma lógica de ordenamento, mas a exaltação da alternativa da leitura crítica da historiografia, já que a proposta tem ligação direta com os caminhos percorridos pela História da Educação. Seria absolutamente incoerente estabelecer, tão somente, uma mirada cronológica, pois o próprio Foucault rejeita as solenidades de origem. Assim, desde já, um alerta sobre o empreendimento assumido em relação ao ano de 1996 em Belford Roxo e seu Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), pois o desafio assumido não é o de descortinar a raiz da *fundação* da citada instituição, mas desbravá-la como um emaranhado de

situações que não nos trazem a possibilidade definitiva de compreender uma origem primeira e única.

Sobre o domínio do “ser-saber”, Foucault faz uma arqueologia do conhecimento, marcada pela análise dos discursos ao longo do tempo, de acordo com as circunstâncias históricas, em busca de um saber que não foi sistematizado. A contestação de conceitos operados criou a necessidade da revisão de percursos históricos. Como evidencia Souza (2010, p. 67): “Neste eixo, a produção está delimitada por perguntas sobre a formação dos saberes, discursos e verdades, especialmente do ponto de vista das regras internas que os regulam e de suas relações com a constituição histórica dos sujeitos”. Assim, o sujeito é percebido como objeto de conhecimento, no caminhar de sua trajetória intelectual, sustentando-se a negação referente aos discursos construídos pelas concepções essencialistas, que situam a existência humana a partir de atributos universais.

Seguindo com o debate, torna-se oportuno um investimento que está na contramão de grande parte das correntes filosóficas modernas que inspiram a educação e mostram-se ancoradas ao percurso histórico da formação docente, interferindo na construção da identidade do professor e nos caminhos de sua profissionalização. Afinal, “(...) a Filosofia de Foucault não conta com a transcendência de um suposto sujeito-desde-sempre-aí, capaz de atingir racional e progressivamente um estado de consciência total que lhe confira a liberdade e a salvação da alma” (VEIGA – NETO, 2006, p. 86).

Foucault nos propõe uma postura que “(...) arruína as essencialidades, negando a existência de um em-si das coisas, mostrando-as como *fabricações* a partir de elementos dispersos; as identidades são tratadas como fruto de homogeneizações do que é plural (...)” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 186). É preciso, assim, questionar os possíveis estereótipos presentes na visão de professor como algo destinado a uma missão e a vivência de uma essência profissional que está a serviço de seu fazer, o que pode ter circulado nas negociações e nos discursos em prol da defesa da *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), em 1996 (e que, talvez, ainda permaneçam para sua sustentação).

Em relação ao domínio do “ser-poder”, o interesse é, definitivamente, negar a presença de qualquer conotação de neutralidade proveniente das relações. Conforme Souza (2010, p. 68) indica:

A dimensão genealógica é definida a partir da centralidade das perguntas em torno do poder: sua produtividade, as operações que o fazem circular de modo microfísico,

suas relações com o cotidiano das instituições sociais, com os saberes e as verdades, seus efeitos em relação às individualidades e ao conjunto do corpo social. Ou seja, está imerso no objetivo de determinar o funcionamento do poder, mostrar as peças e a mecânica que o articula.

As análises de Foucault partem do pressuposto que não existe uma *realidade muda*, considerando o cotidiano como um espaço de contínua tensão, atravessado por instituições disciplinares e por práticas que constituem os sujeitos sociais. Portanto, o poder é pensado como uma relação e não como algo a ser localizado. Diante de tal pensar, o poder “(...) não é algo que um indivíduo, um grupo ou uma classe possuem em uma única direção, fixa e definida de uma vez por todas a partir de certos atributos socialmente legitimados que lhes confirmam essa força” (SOUZA, 2010, p. 71).

Pode-se afirmar que, a partir da genealogia, Foucault rompe com as concepções estereotipadas de poder, compreendendo-o como relacional. O poder é percebido como microfísico, presente no cotidiano das relações sociais, pulverizando-se através do espaço, do tempo e de qualquer ação desempenhada. Afinal, as relações de poder são intrínsecas e estão nas relações sociais, não lhes são exteriores ou superestruturais. Foucault (1999, p. 91) diz:

Elas (as correlações de poder) não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário.

Desse modo, seguindo o delineamento de poder microfísico, é importante ressaltar ainda que efeitos de dominação não se esgotam nas esferas dos aparelhos de Estado, convertidos comumente em principal alvo para a superação do caráter reprodutivo do sistema capitalista. As manifestações cotidianas são canalizadas pelas microrrelações de poder e não necessariamente conduzidas exclusivamente pela ação do Estado. Sobre tal aspecto de discussão, o próprio Foucault (1984, p. 149) exalta o seguinte:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas (...) que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.

Cabe aqui trazer que o poder, sendo microfísico, mesmo presente no Estado, também está em muitos outros eixos e possui focos de resistência. Por exemplo, há possíveis burlas relativas aos encaminhamentos burocráticos de uma instituição escolar própria de formação docente, por parte dos alunos em processo de capacitação para o magistério ou por parte de seus professores,

suscitando mecanismos de resistência junto a outros tantos mais. A questão dos estágios supervisionados configura-se como um mote para investigação do que se pretende trazer como mecanismos de poder e resistência, pois eles constituem item de presença certa nas discussões sobre formação docente a partir de interrogações sobre uma regulamentação burocrática deferida pelo Estado e cumprida ou não pelos envolvidos. Outra entrada está na questão dos professores *leigos*, já que, apesar das discussões acerca da tutela para o direito a lecionar, não podemos garantir uma realidade (inclusive em Belford Roxo) a partir da inexistência de salas de aula lideradas por sujeitos que não possuem ainda a formação em nível médio ou superior.

Buscando-se elucidar como se deve entender a resistência na perspectiva foucaultiana, Veiga-neto (2005, p. 151-152) sustenta o seguinte: “A resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro do poder, mas é o outro numa relação de poder - e não de uma relação de poder”. O poder se dispõe em uma rede, na qual há pontos de resistência, minúsculos e transitórios. As resistências não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.

Os estudos de Foucault direcionados ao funcionamento das relações de poder, também, permitem a análise do que ele chamou de poder disciplinar e biopoder. O primeiro está voltado especialmente sobre os corpos individuais e o segundo direcionado sobre os corpos do ponto de vista das massas e das populações.

O poder disciplinar enveredou-se “(...) primeiro, agindo de maneira pontual em instituições isoladas, para então se alastrar gradativamente sobre o conjunto das relações sociais” (SOUZA, 2010, p.74). Ele ocorreu em locais arquitetonicamente preparados com diferentes técnicas utilizadas e em variadas instituições sociais, sempre para o controle da vida e do corpo na perspectiva individual. Com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício com castigos corporais, assumindo a condição de locais de criação de *corpos dóceis*. A *docilização do corpo* tem um propósito social e político sobre o suplício porque enfraquece ou destrói os recursos vitais, induzindo a aceitação ao saber e ao poder disciplinar. De forma diferenciada, a *docilização* torna os *corpos produtivos*.

A síntese do processo de *docilização dos corpos*, segundo a abordagem foucaultiana, é o panóptico, uma construção de vários compartimentos em forma circular, com uma torre de vigilância no centro. O panóptico inspirou o projeto arquitetônico de inúmeras instituições e, aqui, de forma especial, relacionando-se com a análise das instituições de formação docente, é possível dedicar atenção e pensar criticamente em relação à arquitetura de cada uma delas, que

pode possuir também um modelo previamente planejado, referendando a ideia da disciplina instaurada por meio de redes invisíveis e ganhando aparência de naturalidade. No caso do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), estabelecido em determinado Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), o modelo arquitetônico não corresponde precisamente ao panóptico, mas, talvez, transcendendo a edificação, as intenções sejam conduzidas para os mesmos fins ou outros próximos.

É oportuno, ainda, enveredar para a articulação da ideia de que qualquer sujeito escolarizado vivenciou o poder disciplinar em práticas estabelecidas e cultivadas pela escola. Para a perpetuação do processo, encontram-se ações disciplinares também nas experiências de quem perpassou ou está em processo de formação docente. Partindo da categoria de poder disciplinar, cabe pensar no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e questionar sua trajetória histórica como um centro de formação docente. Talvez seja oportuno pensar sobre possíveis deslocamentos do seu propósito principal, que deveria estar voltado para a reflexão e a construção de conhecimentos pedagógicos, para outros direcionados ao aprender a *disciplinar os corpos* e realizar bem a *arte de governar*. Inclui, aqui, a possibilidade de pensar sobre o sacrifício da perfeita disciplina do próprio corpo, com exigências em relação ao que é considerado como postura e conduta de formandos em processo: forma de sentar-se, uso de uniforme, momento certo de circular pela sala, capacidade de levantar o dedo para falar ou esperar para ausentar-se do espaço em prol de necessidades físicas.

Nessa medida, surge outra categoria, o de biopoder, que, assim como o poder disciplinar, “(...) também age pela ordenação da multiplicidade, no entanto o fará a partir de técnicas de intervenção que pretendem a instituição de regularidade” (SOUZA, 2010, p. 74). E assim, o biopoder estabelece relação direta com os mecanismos produzidos a partir dos métodos quantitativos, tal como a estatística, configurando ações centrais para as políticas públicas nos diversos setores da sociedade e incluindo também a escola.

De posse de tais considerações, é possível introduzir que as estatísticas circulam atreladas às noções de segurança social e de risco, típicas do funcionamento do biopoder, voltadas para problemas relativos à administração das populações. De acordo com o próprio Foucault (1996, p. 23): “Tomam impulso saberes e técnicas vinculadas à estatística, à medicina, ao serviço social, à administração pública ou privada, subsidiadas pela invenção de métodos de observação, medição ou de intervenção (...)”. No que tange à questão da formação docente, a estatística não só chegou aos espaços das instituições de formação docente na perspectiva do

biopoder, mas passou a fazer parte da grade curricular e dos programas, de modo a também permitir aos futuros docentes o uso da medição, edificando a perpetuação do seu uso mecânico e acrítico.

Nesse sentido, o encontro do poder disciplinar e do biopoder oferece fundamento para as práticas de governabilidade. De acordo com Souza (2010, p. 75):

O conceito de governamentalidade se refere a uma razão tática de racionalidade governamental – governo (...). O mecanismo básico de funcionamento dessa racionalidade se realiza pelo agenciamento de dispositivos de segurança nos quais tecnologias de dominação dos outros e de dominação do eu entram em contato e se relacionam.

Enfim, o poder disciplinar se articula com o biopoder na constituição de biopolíticas, ou seja, políticas que a partir da constituição da população como um corpo múltiplo, ativam ações que visam minimizar problemas que venham colocar em risco a segurança do coletivo. Assim, surge a noção de *bom governo*, aquele que administra, procurando obter maiores resultados com mínimo esforço, tanto no que se refere às questões financeiras como também com relação aos quesitos vinculados à qualidade de vida. Em tal cenário, mais uma vez, a instituição escolar pode se colocar como espaço fértil para as relações de poder, propagando políticas e desenvolvendo campanhas de massa que favorecem as biopolíticas. Sobre essa questão, é muito fácil perceber indícios quando se visita o próprio Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), através da observação de cartazes de políticas públicas e projetos voltados para o bem-estar social. Resta saber se tal mobilização também esteve em “diferentes presentes” e, em especial, em 1996, ano que marcou a *fundação* da instituição.

Outro aspecto importante diz respeito a conceber o saber e a verdade. Os estudos genealógicos de Foucault buscam esforços para apontar que não há exterioridade entre poder e saber. O conhecimento não apresenta vocações libertadoras ou evolutivas como alternativa privilegiada de transformação da realidade concreta. De acordo com o próprio Foucault (1997, p. 30):

(...) não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de ‘poder-saber’ não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber de suas transformações históricas.

Importante, aqui, lembrar que a escola pode ser uma instituição a serviço da articulação entre o poder e o saber. É exatamente dos bancos escolares que emanam os futuros professores, levando muitas verdades instauradas pela própria instituição na qual atuarão como profissionais, talvez de forma cíclica. É mesmo relevante a preocupação com a formação docente, já que a escola é um espaço privilegiado para as lutas permanentes de invenção e imposição de sentidos, para a manutenção da ordem ou para a mudança dos regimes de verdade.

A vontade de verdade constitui-se num jogo de poder, na medida em que a aceitação social de certa verdade significa a exclusão, a negação de outras. Estar na posição de detentor de uma verdade é ser detentor de um poder. No campo educacional, a vontade de verdade fundamenta um processo educativo disciplinar, no qual os alunos devem submeter-se ao professor, como aquele que possui a verdade em torno do ensinar e do aprender e pode dinamizar uma prática propedêutica.

No caso da capacitação docente, há muitas possíveis verdades transitadas pelas disciplinas dos cursos de formação de professores e pelas práticas instauradas na escolarização recebida pelos futuros professores, assim como também muitas verdades sobre a docência, muitas verdades sobre a História da Educação, muitas verdades sobre a profissionalização do magistério e ainda muitas verdades sobre a melhor forma de receber a tutela para o direito a lecionar.

Após percorrer pelos dois eixos anteriores, o da arqueologia e o da genealogia, precisamos exaltar também mais um deles, o último: o chamado eixo da ética, explicitando o domínio do “ser-si” para a compreensão dos movimentos empreendidos pelos sujeitos mediante a subjetivação. O pressuposto que alicerça a categoria é a ideia de que, mediante a sociedade disciplinar, os indivíduos tornam-se sujeitos sociais, não possuindo mais a capacidade plena de consciência de seus atos, já que estão sujeitados por uma lógica de poder e de saber que os impulsiona a obedecer, assim como também atuar como vigilantes eficazes.

Como nos aponta Silva (2007, p. 24):

Por certo, não se está aqui, decretando a negação ou morte dos indivíduos. Nem Foucault assim o fez. Apenas se trata de concebê-los sem que se perca a dimensão das interferências das condições de possibilidade e das exigências sociais que fazem com que os mesmos não sejam mais percebidos como detentores de uma total consciência em relação aos seus pensamentos e posicionamentos. O que ocasiona pensá-los, muito mais, como sujeitos sociais das relações de poder de saber que, cotidianamente são estabelecidas.

Assim, considerando-se as condições sociais, instaura-se a dimensão da ética, entendida como sendo a elaboração de uma forma de relação consigo e que permite a constituição do

sujeito de conduta moral. No domínio da ética, as ideias são canalizadas nos modos históricos de subjetivação. Portanto, a liberdade está diretamente atrelada ao movimento de busca da ética almejada. Afinal, quando mapeamos o exercício de poder como sendo um modo de ação sobre a ação dos outros estamos transitando pelo aspecto da liberdade. Segundo Foucault (1995, p. 244):

O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, e na medida em que são ‘livres’ – entenda-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm em sua frente um campo de possibilidade no qual várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamentos podem ter lugar. Quando as determinações estão saturadas, não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se de uma relação física de constrangimento), mas quando, justamente, ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, uma face a face de poder e liberdade, com uma relação de exclusão entre eles (...) a relação de poder e insubmissão da liberdade não podem, portanto, ser separadas. O problema do poder não é o da ‘servidão voluntária’: no coração da relação de poder, provocando-a incessantemente, há a teimosia do querer e a intransitividade da liberdade.

Diante de tal construção, pode-se entender a categoria de ética exposta por Foucault. Ela é compreendida como uma prática da liberdade permeada pela capacidade de reflexão. Souza (2010, p. 78) destaca o seguinte:

A ética, a autocondução dos sujeitos, implica constituir-se em meio ao exercício de relações de poder e ao exercício da liberdade. As práticas de liberdade, portanto, precisam se apoiar em reflexões voltadas para a atualidade em que ocorrem, o que significa partir tanto da permanente crítica às relações de poder e de domínio, quanto do diagnóstico dos problemas sobre os quais tais relações se voltam, no presente.

A ética para Foucault é sustentada por um viés político e reflexivo, a partir do qual a liberdade não inclui o distanciamento ingênuo do poder, mas o incessante confronto em relação ao que se mostra no cotidiano social. Sobre a questão da formação docente, é urgente que sejam criados espaços para problematização das evidências, o que significa refletir sobre as condições que definem o presente e que definiram outros tempos diferentes dos nossos, mas também sobre o que há de frágil em tais condições, abrindo espaço para a busca de alternativas de ação. Trata-se de dirigir a crítica ao mundo, mas também a si mesmo, exercitando aquilo que pode conduzir os sujeitos a uma incessante reinvenção de si mesmo e da própria instituição escolar. A ideia conduzida aqui é de um tratamento da ética diferente daquele que opera como princípio relacionado a estados essenciais de equilíbrio e consenso, muito mais disciplinador do que fruto de uma condução criativa e reflexiva.

Explorando a ideia de liberdade, torna-se importante ressaltar que Foucault desloca toda discussão para além de um conceito institucionalizado ou dicionarizado. Para ele, a liberdade é

um exercício cotidiano contra o que querem fazer de você e ser livre está na dimensão de ter um suposto ceticismo permanente, questionando o que está possivelmente instituído.

Conforme Albuquerque Junior (2007, p. 126), citando a perspectiva de Foucault:

A liberdade está sempre ainda por fazer, e nunca terminamos de fazê-la. A liberdade é uma prática; a liberdade dos homens é assegurada pelas leis e instituições que visam a garanti-la. Por isso é que quase todas essas leis e instituições são perfeitamente passíveis de serem invertidas. Não porque sejam ambíguas, mas simplesmente porque 'liberdade' é aquilo que precisa ser exercido. Creio que nunca pode ser inerente à estrutura das coisas garantir o exercício da liberdade. A garantia da liberdade é a liberdade. É exercê-la.

Portanto, ser livre é estabelecer uma atmosfera de interlocução crítica com os outros e com o mundo. Assim, o saber histórico deve ser também expressão deste movimento de liberdade, abrindo para o pesquisador a possibilidade de interromper, rejeitar ou inverter as formas oficializadas e aceitas de conhecimento produzido.

Por certo, a atmosfera foucaultiana é inspiradora e fértil para o processo investigativo no cenário das novas conjecturas da História da Educação e, de forma especial, para fazer a transversalidade dos debates acerca da formação docente. Porém, um alerta de Veiga-Neto (2006, p. 83) torna-se importante:

(...) tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho ou, até mesmo, respirarmos cuidadosamente a atmosfera que envolve sua oficina. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser.

Nesse sentido, a empreitada desenvolvida está voltada para uma proposição analítica que possa fomentar o debate historiográfico acerca da formação docente, rompendo com uma História teológica que aprisiona o acontecimento no ciclo do tempo ou converte o presente numa estrutura temporal engessada pelo futuro e pelo passado. A intenção, definitivamente, é de provocar e valorizar as descontinuidades, as rupturas e o cotidiano como espaço de contínua tensão. Como sinaliza (SILVA, 2007, p. 25), referindo-se ao pensamento foucaultiano:

Esse pensamento teórico intentado concorreu para a (re)instauração das descontinuidades, das rupturas e, mesmo, das incertezas dentro das reflexões históricas que, com muita frequência, produziam o conhecimento do campo tomando por base um contínuo ou, por vezes, dialético, movimento de origem/efeitos/fins.

E assim, de maneira a acolher o diálogo com a epígrafe do capítulo, é preciso enunciar que “ressuscitar” e “escalpelar” podem ser ações relacionadas a uma forma de abordagem do tempo histórico em função de interesses voltados para identificação de permanências. Entretanto, tão significativo ou mais apropriado do que isso, pode ser a inserção de um

estranhamento a tal perspectiva e a consideração de outras tantas dimensões por meio de uma postura metodológica atravessada pelas ideias de Foucault.

CAPÍTULO II “TU SABES COMO É GRANDE O MUNDO...”: Belford Roxo e o Instituto de Educação

Mundo grande

(...)

*Sim, meu coração é muito pequeno.
Só agora vejo que nele não cabem os homens.
Os homens estão cá fora, estão na rua.
A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.
Mas também a rua não cabe todos os homens.
A rua é menor que o mundo.
O mundo é grande.*

*Tu sabes como é grande o mundo.
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens, as diferentes dores dos
homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem... sem que elo estale.*

(...)

Carlos Drummond de Andrade (2000)

Inaugurando um novo capítulo, vamos seguir com Drummond (2000), mas, agora, buscando inspiração em seu poema “Mundo Grande”. Interessante perceber que o poeta, mais uma vez, com a ousadia própria de seu ofício, provoca apropriações²⁰ específicas. Sendo assim, suscita para a pesquisadora a oportunidade de contextualização efetiva com o capítulo do presente trabalho acadêmico.

O poeta permite pensar que o “coração” de cada um de nós (compreendido aqui como a capacidade de ver e sentir o mundo) é mesmo “pequeno” e “nele não cabem os homens”, não cabem todos eles e todas as realidades. Podemos recorrer a diferentes abordagens de compreensão do real, incluindo a ciência. Porém, mesmo a partir da ciência que, supostamente,

²⁰ O conceito de apropriação está sendo utilizado a partir da compreensão de que é “a maneira como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 136). No caso da leitura do poema, pretende-se realçar os usos e as interpretações referidas nas práticas específicas de contato com o texto.

tem a credibilidade de ser uma abordagem metódica e sistemática, assumida por muitos como a *luz da razão* sem partes *nebulosas*, o “coração” continua “pequeno”. Certamente, há um “mundo” muito maior, uma realidade plural ao nosso redor para ser investigada, impulsionando-nos a ficar em alerta para uma não categorização limitada por ser conduzida de forma generalista ou também reducionista.

Certamente, há quem possa conhecer “os navios que levam petróleo e livros, carne e algodão”, de um determinado espaço geográfico e de um específico recorte temporal, assim como a legislação que fundamenta tudo isso. Há também quem possa conhecer sobre a identidade profissional do professor, as reformas legislativas para a tutela do direito a lecionar e até a História das instituições próprias de formação docente. Entretanto, todos conhecem uma parte apenas do “mundo”. Se enxergam as “diferentes cores dos homens” ou “as diferentes dores dos homens”, ainda assim não enxergam todas elas. “Os homens estão cá fora, estão na rua”. E, por isso, é preciso ir ao encontro deles, dos sujeitos sociais e históricos, a partir do seguinte pressuposto desafiador: “A rua é enorme”. Entretanto, ela “é menor que o mundo”.

Com essa chave de entrada, é possível uma exaltação em relação ao que já foi explicitado como uma das facetas do caminho teórico-metodológico assumido no estudo proposto, ou seja, a ênfase na micro-história e no empreendimento feito acerca da História local e regional.

Diante desse ponto de vista, fazer História regional ou local é estabelecer relações entre a micro e a macro-história, privilegiando o particular, sem desprezar o geral, numa interdependência entre ambos, uma vez que são complementares e inseparáveis no processo da construção do conhecimento. A ambição é priorizar a microanálise com atenção para o não empiricismo exacerbado, buscando-se não colocar relevo em um caso específico, que acaba por escapar ao olhar macroanalítico. Da mesma forma, colocar foco no macrosocial, zelando pelo não apego demasiado à lógica global e a pouca ênfase ao singular. Afinal, as escalas macro e micro são muito diferentes e alcançam detalhes distintos e, portanto, podem ser vistas como complementares, o que não significa que a conjugação de escalas seja tarefa simples. “Ambas possuem limitações e se poderia mesmo dizer que uma oculta o que a outra alcança e vice-versa” (VAINFAS, 2002, p. 149).

Em decorrência disso, a operação é mesmo voltada para a articulação entre a singularidade e a universalidade, a exploração integrada da “rua” e do “mundo”. Portanto, defendendo a possibilidade de compatibilização entre as escalas de observação, na perspectiva de Revel (1998), numa investigação macrosocial e microanalítica expressa no trabalho historiográfico,

não há como ignorar uma ou outra facção. Numa relação de complementaridade, (...) “tratar-se-ia de uma alternância de escalas, de uma passagem do olhar macrossocial para a observação microanalítica como procedimento metodológico, sem prejuízo da primeira (...)” (VAINFAS, 2002, p. 150).

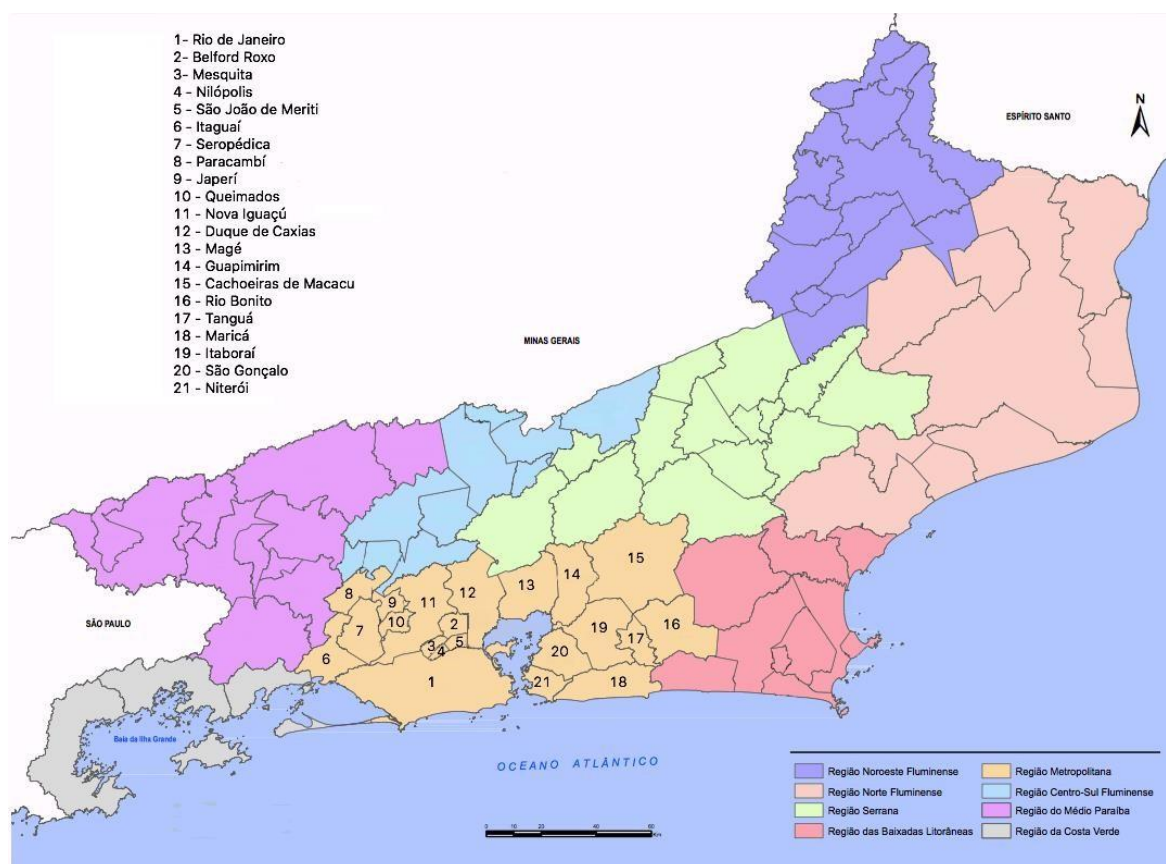
Frente a esse quadro, postular em defesa da História local e regional na historiografia significa optar por temáticas ligadas ao cotidiano de espaços específicos que, por certo, passariam despercebidas pelas abordagens genéricas. Se a micro-história é compreendida ainda com certo desprezo pelas análises de viés macrossocial, é certo que ela contribui para despertar consciência histórica e para redefinir o *ofício de historiador* (BLOCH, 2001).

Por tudo isso, cabe conhecer um pouco mais da “rua” escolhida para o estudo em questão, ou melhor, delinear o objeto de pesquisa e situá-lo. Nesse sentido, adentrar a História de Belford Roxo e do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), configurando também aspectos da legislação educacional do período de 1996 a 2006. Sempre prestigiando a articulação entre “rua” e “mundo”.

2.1 Belford Roxo em foco

Na perspectiva administrativa oficial (figura 1), o Estado do Rio de Janeiro está dividido em oito regiões de governo. São elas: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde.

Figura 1 – Regiões de governo e municípios do estado do Rio de Janeiro



Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_politico_administrativo.html

Diante dessa divisão, a região Metropolitana merece, aqui, destaque porque concentra o município de Belford Roxo, localidade do estudo desenvolvido. Assim, de acordo com o Centro de Estatísticas, Estudos e Pesquisas – CEEP²¹, em tal região encontra-se a maior parte das indústrias do Estado, formando um parque industrial bastante diversificado. Reúne, também, serviços altamente especializados nos setores financeiro, comercial, educacional e de saúde, assim como órgãos e instituições públicas. Congregando 74% da população do Estado, a Região Metropolitana constitui-se também em espaço de pressão social marcado por grandes contradições, pois, muitas vezes, o crescimento econômico não caminha junto com o atendimento das necessidades básicas da população.

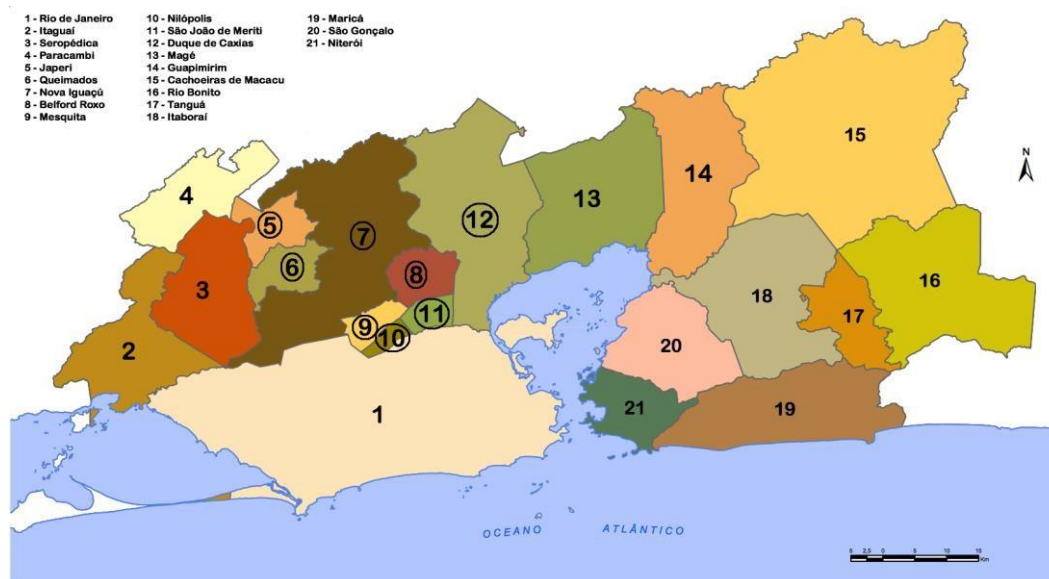
O município de Belford Roxo, além de pertencer à região Metropolitana, é considerado como um dos municípios da chamada Baixada Fluminense²² (figura 2), uma região do estado

²¹ O CEEP é a diretoria da Fundação de Centro Estadual de Estatísticas Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Estado do Rio de Janeiro (CEPERJ), responsável pelas bases estatísticas e geográficas do Estado. Sua equipe técnica atua na coleta e análise de dados com o objetivo de subsidiar gestores e estudiosos na percepção da realidade do estado e no aperfeiçoamento das políticas públicas.

²² A Baixada Fluminense refere-se a uma divisão não oficial e administrativa, com imagem de uma região de grandes problemas sociais e de violência urbana. Das regiões em que costuma ser dividido o Estado do Rio de Janeiro, é a segunda mais populosa, com mais de três milhões de habitantes, só sendo superada pela capital.

conceituada, em sentido amplo, sob o ponto de vista geográfico, como o espaço de planícies entre a Serra do Mar e o litoral, desde Itaguaí até Campos dos Goytacazes. Porém, em sentido restrito e popular, que é o mais utilizado, é o conjunto dos municípios que se localizam ao norte do município do Rio de Janeiro, na região antigamente conhecida como Baixada da Guanabara, com caratecísticas socioculturais bem divergentes do centro.

Figura 2 – Região Metropolitana do Rio de Janeiro



Fonte: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_politico_administrativo.html

No contorno desenvolvido na pesquisa, torna-se mais interessante o foco na caracterização de Belford Roxo como parte da região da Baixada Fluminense, entendendo-a em seu sentido popular. Afinal, também a partir de informações do CEEP, os municípios que compõem a Baixada Fluminense (Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias)²³ constituem a periferia da metrópole do Rio de Janeiro, o que traz uma categorização específica para a análise do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e das políticas de formação docente no município enfatizado.

Como se percebe, ao assumir o desafio de *inventar* e apresentar a História de Belford Roxo, esbarra-se com a definição de região. Por isso, é necessário exaltar que ela não está na esfera de consenso, mas configura-se como uma luta das diversas ciências por sua tutela. Porém, ampliando o delineamento da categoria de região, importante registrar que o trabalho de

(Disponível em: <http://www.oriodejaneiro.com/baixadafluminense.htm> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

²³ Os municípios da chamada Baixada Fluminense, assumindo-se a perspectiva popular de compreensão de tal região, foram destacados no mapa (figura 2). Eles são os seguintes: Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias.

investigação que segue considera a proposição de Bourdieu (2002, p. 113). Assim, sobre região é possível ressaltar:

(...) princípio da divisão, acto mágico, quer dizer propriamente social (...) uma descontinuidade decisória na continuidade natural. (...) a região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas, não só geógrafos, é claro, que, por terem que ver com o espaço, aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de regionalização e movimentos regionalistas, economistas e sociólogos.

Portanto, o discurso voltado para construir a identidade regional, seja da região Metropolitana ou da região da Baixada Fluminense é, criteriosamente, performativo. Designa uma realidade construída de forma não natural, um ato de vontade ou de poder. É um espaço elaborado por uma gama de representações, um recorte que pode ser não apenas físico ou territorial, mas também imbuído de outros aspectos e projeções. Nesse sentido, a luta por afirmar a identidade da região se dá na imposição da força simbólica, ou seja, o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo social através dos critérios de divisão que, prevalecendo no conjunto do grupo, constituem a realidade e a identidade dele (BOURDIEU, 2002).

Enfim, diante desse quadro, possível seguir assumindo que o recorte específico de uma região, assim como a região Metropolitana ou a região da Baixada Fluminense, (...) supõe a seleção de um ou mais critérios para separar o interior do exterior. A escolha desses critérios é, necessariamente, convencional, histórica e circunstancial. Nenhuma fronteira existe a priori (LÉVY, 1993, p. 143).

E assim, ainda de acordo com informações do CEEP, cabe destacar que a região da Baixada Fluminense possui um APL Petroquímico, Químico e Plástico (Duque de Caxias, Belford Roxo e São João de Meriti) e algumas concentrações de atividades industriais – vestuário (Nova Iguaçu e São João de Meriti) e papel/editorial/gráfica (Duque de Caxias e São João de Meriti). Além disso, os municípios da região ainda se caracterizam como cidades dormitórios, carecendo das condições básicas de sobrevivência, enfrentando problemas de moradia, saneamento, educação e saúde, com insuficiente mercado de trabalho. Outro ponto é que, de forma especial, os municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu estão se consolidando como subcentros dinâmicos e são percebidos dentro da identidade simbólica da região da Baixada Fluminense como espaços diferenciados, com crescimento mais acentuado.

Nessa perspectiva, a História de Belford Roxo se funde com a trajetória da Baixada Fluminense e foi encontrada sistematizada no site oficial da prefeitura²⁴, no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²⁵ e em livros específicos de estilo documentário, com destaque para o material comemorativo dos 50 anos da Bayer Belford Roxo²⁶ e a reedição do “Documenta Histórica”, uma parceria do Governo Federal com a Petrobrás²⁷.

Entretanto, antes da evidencição de aspectos sobre o histórico do município delimitado, é necessário ressaltar que qualquer enunciação feita aqui traz consigo a consciência acerca da noção de que “(...) o tempo histórico pode, sim, ser abordado em função de interesses voltados para identificar estabilidades e permanências” (SILVA e LEMOS, 2013, p. 79).

Portanto, as dimensões exaltadas são algumas dentre tantas outras do “acaso do começo” (FOUCAULT, 1988) da formação do município. Do mesmo modo, o uso dos índices estatísticos nesta pesquisa está ancorado nos alertas firmados por Certeau (1994) que destaca que as estatísticas apreendem o material das práticas e não a sua forma, sinalizando que muito mais dos que “dados”, os números são construções atravessadas pelas intencionalidades de quem elaborou, aplicou e, finalmente, colocou em circulação os mapeamentos.

Diante desses alertas, é possível dizer que o atual território de Belford Roxo era habitado pelos índios Jacutingas, pois antes da chegada dos colonizadores europeus, havia em torno da

²⁴ A prefeitura possui um site oficial com informações históricas do município, estrutura do governo e possível canal de comunicação com a comunidade. Interessante elucidar que índices depreciativos do município são apresentados de forma bem superficial, talvez não exaltando algumas das fragilidades concretas dele. (Disponível em: <http://prefeiturabelfordroxo.com.br/site/historico/> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

²⁵ O IBGE possui um espaço de consulta amplo com histórico e índices de assuntos variados. (Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 22 de novembro de 2015). Dentro de tal site, há o Cidades @, uma ferramenta para informações sobre os municípios do Brasil com gráficos, tabelas, históricos e mapas. (Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330045&search=%7Cbelford-roxo> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

²⁶ A Bayer é uma empresa de significativa presença no município de Belford Roxo, inclusive é considerada como impulsionadora da implementação de uma série de benfeitorias para a qualidade de vida local, além da contratação de mão de obra. O livro “Bayer Belford Roxo 50 ANOS – Sua história, sua gente, sua cidade” é resultado do trabalho do jornalista Allen Dupré, que reuniu textos para contar a História e atuação do grupo Bayer no Brasil. Em especial, o segundo capítulo da citada obra é dedicado à História da região da Baixada Fluminense e contempla o trabalho de pesquisa de Fabio Martins Ribeiro, que é licenciado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias, membro da Associação de ProfessoresPesquisadores de História da Baixada Fluminense – APPH-CLIO e sócio fundador da Associação de Amigos do Instituto Histórico/CMDC – Câmara Municipal de Duque de Caxias. Além disso, o pesquisador tem ligação com a Bayer em Belford Roxo por ter começado sua trajetória profissional como auxiliar de produção da empresa, em 2004, seguindo até 2008, época em que o livro foi publicado.

²⁷ A obra “Documenta Histórica dos Municípios do Rio de Janeiro” é de autoria do arquiteto Cyro Corrêa Lyra e apresenta o Estado do Rio de Janeiro com sua totalidade de municípios. Exalta o patrimônio material já identificado e protegido por tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional – IPHAN e pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural – Inepac e pelos municípios que dispunham de legislação de proteção. Porém, também faz referência a instâncias de tombamento que são reconhecidas afetivamente pela população.

Baía da Guanabara um grande número de aldeias indígenas já que suas terras eram férteis e próximas às florestas, facilitando a caça, a pesca e a agricultura. A partir de 1565, mediante a fundação da cidade do Rio de Janeiro e a expulsão dos franceses, que exploraram intensamente a região da Baixada Fluminense, começaram a ser doadas aos portugueses as sesmarias, “(...) terras a que faziam jus aqueles que tivessem prestado serviço relevante à Coroa Portuguesa, como apoio em guerras e ajuda na expansão do comércio. E situavam-se nos vales dos rios²⁸ atualmente denominados de Meriti, Sarapuí, Iguaçu, Pilar, Estrela, Saracuruna e Inhomirim” (DUPRÉ, 2008, p. 36). Assim, várias fazendas e engenhos tiveram destaque na História da Baixada Fluminense e, em especial, na área de Iguassú, parte central da região e nome oficial de Nova Iguaçu até meados de 1916²⁹.

Dentre muitos engenhos e fazendas, o destaque aqui fica para a Fazenda (Engenho) do Brejo³⁰, pois a partir dela nasceu Belford Roxo. Inicialmente, as terras pertenciam ao Capitão Apolinário Maciel e seu irmão, o padre Antonio Maciel, subsistindo mediante a produção de açúcar e aguardente, que eram embarcados no Porto do Brejo³¹, às margens do Sarapuí, com destino ao mercado do Rio de Janeiro. Importante ressaltar que a Fazenda do Brejo não tinha significativa produção, “(...) mas seu porto teve enorme importância para a região, pois servia para escoar parte da produção de outros engenhos e olarias e passou a ser um pequeno entreposto de café vindo do Vale do Paraíba” (DUPRÉ, 2008, p. 40).

A Fazenda (Engenho) do Brejo teve sucessivos donos, dentre eles Pedro Caldeira Brandt, o Visconde de Barbacena, que, durante anos, a partir de 1843, tentou empreender projetos em suas terras, incluindo a construção de canais fluviais para melhorar o escoamento da produção. “Em 1846, fez uma tentativa ainda mais ambiciosa: construir uma estrada de ferro ligando as margens do rio Guandu ao povoado do Brejo, com uma linha auxiliar para a Vila de Iguassú. O projeto foi autorizado pelo imperador D. Pedro II, mas acabou não saindo do papel” (DUPRÉ, 2008, p. 40).

²⁸ A geografia teve forte influência na trajetória da região da Baixada Fluminense. As linhas divisórias dos engenhos eram traçadas a partir das fronteiras demarcadas pelos rios. Além disso, o transporte de mercadorias e passageiros era feito por via fluvial e, até hoje, o Parque Industrial da Bayer se abastece, após processo de tratamento da água, a partir do Rio Sarapuí, que possui cerca de 900 m de altitude e cerca de 36 km de extensão até sua foz.

²⁹ Belford Roxo foi distrito de Nova Iguaçu até 1990, período em que muitos municípios começaram a buscar a emancipação, motivados por nova conjuntura definida pela Constituição de 1988.

³⁰ Por causa do movimento das marés e das fortes chuvas, os rios transbordavam alagando as terras próximas, formando mangues e brejos, tornando a região conhecida como Brejo.

³¹ Havia no rio Sarapuí, na Fazenda (Engenho) do Brejo, um porto que fazia o transporte de mercadorias entre a Corte e as fazendas.

Em 1853, a Fazenda (Engenho) do Brejo foi vendida a Manuel José Coelho da Rocha juntamente com o Porto do Brejo. E assim, mais tarde, o novo dono cedeu parte das terras para a passagem dos trilhos e colocação dos dutos da Estrada de Ferro Rio D'Ouro (depois Estrada de Ferro Central do Brasil). Afinal, devido ao aumento populacional no Rio de Janeiro e a problemas com os mananciais do maciço da Tijuca, houve aumento na demanda d'água potável na capital, que passou a ter seu abastecimento d'água prejudicado. “Por isso, em 1870, foi constituída uma comissão formada por engenheiros a serviço do governo imperial encarregada de encontrar soluções para o problema. Esse grupo elaborou um projeto que visava captar a água do Maciço de Tinguá e levá-la por meio de uma adutora, formada por grandes dutos de ferro, até a Corte” (DUPRÉ, 2008, p. 44). Assim, a Estrada de Ferro Rio D'Ouro, com implementação iniciada em 1876, foi construída em sua finalidade principal somente para transportar o material necessário às obras de captação e distribuição de água. No entanto, os proprietários de empreendimentos na região e os descendentes de Coelho da Rocha deram início a um movimento de reivindicação, alegando que ela era um investimento grande para ter uso tão simplista. Então, fizeram pressão junto às autoridades para que se instalasse também um serviço de transporte de passageiros. Diante de tal perspectiva, conforme registra Dupré (2008, p. 44), a Estrada de Ferro Rio D'Ouro contribuiu para o crescimento da região, embora o transporte de passageiros até o Rio de Janeiro fosse precário:

Em 1883, a E.F. Rio D'Ouro foi aberta em caráter provisório, ligando a Quinta Imperial do Caju à represa do rio D'Ouro. Mais de uma década depois, em 1896, atendendo aos reclamos dos líderes da Baixada Fluminense, deu início também ao transporte regular de passageiros. Partindo do Caju, (...) seguia por várias estações até chegar a Pavuna, para adentrar a Baixada Fluminense.

Como foi explicitado, no princípio, a produção da área de Belford Roxo, assim como da Baixada Fluminense de forma geral, era agrária, com algumas incursões em outras áreas. “Sua economia era baseada na produção de cana e na manufatura de açúcar e aguardente, nas culturas de subsistência (principalmente milho, feijão, arroz e mandioca), na produção de farinha e no extrativismo vegetal (comércio de madeira e transformação desta em carvão)” (DUPRÉ, 2008, p. 41). Entretanto, também existiam “(...) as olarias que serviam não só às construções locais, mas também às da cidade do Rio de Janeiro, que crescia rapidamente” (Idem, p. 41). A atividade nas olarias ganhou importância na Baixada Fluminense porque o barro mais qualitativo para fabricar tijolos e telhas era encontrado nos brejos da área de Belford Roxo. O material era também extraído do solo de seus morros que, gradativamente, foram sendo desmontados e ficando mais planos.

Ainda sobre a Fazenda (Engenho) do Brejo, é possível dizer que a proibição do tráfico de escravos a partir de 1850, a queda do preço dos produtos agrícolas e as epidemias de cólera (1855-1856), febre amarela (1872) e varíola (1878) contribuíram para que a produção fosse gradativamente sendo abandonada. Naquela época, intensificava-se a caracterização de Iguassú como região de passagem, funcionando como entreposto comercial de diversos produtos. “Para facilitar a grande demanda de mercadorias, foi iniciada por ordem do governo a construção de novos caminhos e estradas entre Minas Gerais e o porto do Rio de Janeiro” (DUPRÉ, 2008, p. 45). Sendo assim, “(...) tabernas foram sendo instaladas às margens dessas vias, servindo de pouso para os tropeiros e viajantes que por ali passavam com destino às áreas produtoras de café e à região das ‘minas’” (Idem, p. 45). Seguiam pelos caminhos da “região de passagem” e voltavam com produtos que seriam transportados por embarcações através dos rios de Iguassú até o Porto do Rio de Janeiro.

O gradativo abandono das atividades rurais na Fazenda (Engenho) do Brejo e o aumento do tráfego na região, permitiram que as terras fossem loteadas e vendidas, assim como ocorreu com muitas outras fazendas. “Hoje, as ruínas do Engenho do Brejo se encontram dentro da propriedade da UNIABEU (universidade que teve origem na ABEU – Associação Brasileira de Ensino Universitário, fundada em 1958 em Belford Roxo) (...)” (DUPRÉ, 2008, p. 46). Diante de tal realidade, das transformações ocorridas desde o final do século XIX até o início do século XX, vale destacar a citricultura, “(...) que deu um novo impulso econômico à região, a partir da fragmentação das fazendas localizadas nas áreas ‘enxutas’, transformadas em chácaras menores ou em sítios destinados ao arredondamento” (DUPRÉ, 2008, p. 46). Entretanto, após um tempo de efetivo mercado interno e externo, a produtividade dos pomares foi infectada por uma doença que ficou conhecida como leprose dos citros. Diante disso, a Bayer começou sua inserção na região, bem antes de instalar-se em Belford Roxo, “(...) por intermédio d’A Chimica Bayer, que levou à região seus produtos para o tratamento dos pomares cítricos, controlando não só a leprose, mas também outras doenças como a verrugose e a melanose” (DUPRÉ, 2008, p. 47). Entretanto, ao final da Guerra, o governo federal proibiu a exportação de laranjas com a intenção de preservar o abastecimento interno e, portanto, os preços e os lucros caíram, levando os produtores ao abandono dos citros. “Por volta de 1960, a laranja havia praticamente desaparecido de toda a planície de Nova Iguaçu, que já se encontrava quase totalmente loteada. O município foi perdendo seu caráter rural e se transformou em área urbana. Estavam instaladas,

assim, as condições para a sua industrialização, que seria beneficiada particularmente com a proximidade da rodovia

Presidente Dutra (BR116), liberada ao tráfego a partir de 1951” (DUPRÉ, 2008, p. 49).

Torna-se oportuno saber, ainda, que em 1888 aconteceu uma forte e longa estiagem na Baixada Fluminense. Dentre as várias soluções propostas ao governo, estava a do Engenheiro Paulo de Frontin, a partir da qual, em apenas seis dias, foi possível captar 15 milhões de litros d’água para a Corte, movimento que ficou conhecido como Milagre das Águas. Um ano depois morria um dos colaboradores de Paulo de Frontin, o Inspetor Geral de Obras Públicas – Raymundo Teixeira Belfort Roxo. O velho Brejo, uma pequena vila, depois de se chamar Santo Antônio de Jacutinga, Ipueras³² e Calhamaço Brejo³³, passou a se chamar Belford Roxo, em homenagem ao engenheiro.

Em relação ao processo de formação administrativa, o Distrito com a denominação de Belford Roxo foi criado pelo Decreto Estadual 641, de 15/12/1938, sendo subordinado ao município de Nova Iguaçu. Pelo Decreto-lei Estadual 1.055, de 31/12/1943, confirmado pelo 1.056, da mesma data, o distrito de Belford Roxo perdeu parte do território, sendo desmembrado para constituir o novo município de Duque de Caxias e anexado ao distrito de Imbarrá, do mesmo município de Duque de Caxias. Somente foi elevado à categoria de município, com denominação de Belford Roxo, e de forma emancipada, pela Lei Estadual 1.640, de 03/04/1990, quando foi definitivamente desmembrado de Nova Iguaçu.

Interessante ressaltar que o processo de emancipação dos municípios do Brasil foi se configurando de forma mais exacerbada no século XX, apenas restringido pelos governos militares entre 1970 e 1980. Por fim, após o término do regime militar, os investimentos em prol da conquista de muitas emancipações retornaram porque, na Constituição Federal de 1988, os municípios conquistaram a posição de entes federativos, desempenhando papel mais relevante na administração pública brasileira. Sendo assim, as comunas passaram a integrar expressamente a Federação, juntamente com os estados e o Distrito Federal. Em decorrência, os municípios receberam extenso e detalhado tratamento constitucional, com competências privativas ou em colaboração com o estado e a União. Nessa linha, a Constituição de 1988

³² Ipuera era como os índios chamavam o lugarejo do município de Belford Roxo hoje (significando *o que foi água*).

³³ O Sarapuí passou a pertencer à bacia do rio Iguaçu no início do século XX, por início das primeiras obras de saneamento na Baixada Fluminense, quando seus cursos foram retificados e sua foz desviada. Ambos eram bastante sinuosos, o que dificultava o escoamento das águas dos pântanos e brejos. Daí o nome de Brejo, já citado anteriormente, e Calhamaço, nome posterior, devido ao escoamento das águas fluviais por meio de calhas.

atribuiu aos municípios competências tributárias próprias e participações no produto da arrecadação de impostos da União e dos estados, mas, em contrapartida, foi ampliada a esfera de obrigações deles na prestação de serviços públicos.

Vários estudos foram realizados na década de 1990 para tentar entender os principais motivos para a exacerbada emancipação municipal no Brasil. De acordo com Bremaeker (1993), as principais alegações, que possuem relações entre si e não aparecem isoladas, são: descaso por parte da administração do município de origem, existência de forte atividade econômica local, grande extensão territorial do município de origem e aumento da população local. Noronha (1996), que realizou especificamente estudos sobre municípios emancipados entre os anos de 1985 e 1993, no estado do Rio de Janeiro, incluiu também a perspectiva de tentativa de grupos locais formarem núcleos de poder, demonstrando que a maioria da população local dos municípios em foco acreditou (e continua acreditando) que a emancipação foi condição suficiente para a promoção do desenvolvimento local. Na Baixada Fluminense, no período de 1990 a 2000, os seguintes municípios se emanciparam de Nova Iguaçu, seguindo a tendência já explicitada: Japeri, Queimados e Belford Roxo.

Sobre a emancipação de Belford Roxo, cabe aqui ressaltar que foi um processo marcado por disputas das mais variadas. E assim, “(...) insatisfeita e ressentindo-se de maior atenção da administração pública de Nova Iguaçu, boa parte da população de Belford Roxo desejava a sua emancipação, o que efetivamente ocorreu em 1990, mas com enormes dificuldades” (DUPRÉ, 2008, p. 50). A movimentação para tal militância já pode ser percebida desde “(...) 1962, com o famoso ‘senadinho’, composto por 300 pessoas de várias classes sociais que se reuniam em praça pública sob uma barraca de lona para discutir como encaminhar a questão” (Idem, p. 50). Outro fato marcante é que, “(...) em 1985, foi realizado um plebiscito, no qual não foi atingido o quórum mínimo de 35% dos eleitores. Ainda nesse ano, foi criada a Associação Comercial e Industrial de Belford Roxo (Aciber), que desde o primeiro momento teve como meta a emancipação do distrito” (Idem, p. 50). Em 1988, ocorreu um novo plebiscito, “(...) conhecido como ‘Dia P’, mas novamente não foi atingido o quórum necessário. Os emancipacionistas entraram com recurso, pediram recontagem do número de eleitores aptos a votar, que caiu após a exclusão de seções que não pertenciam a Belford Roxo e haviam sido incorretamente consideradas” (Idem, p. 51).

É importante também elucidar que, mesmo sendo sancionada a criação do município de Belford Roxo, em 1990, pelo então governador Moreira Franco, ele só foi considerado

emancipado após a posse de seu primeiro prefeito. “Este foi Jorge Julio Costa dos Santos, mais conhecido como ‘Joca’, que assumiu no dia 1 de janeiro de 1993. Porém, conquanto tenha passado para a história como o primeiro mandatário do novo município, ‘Joca’ não terminou seu mandato. Dois anos e meio após sua posse, foi assassinado quando se dirigia ao Rio de Janeiro para um encontro com o governador” (DUPRÉ, 2008, p. 51).

O processo de emancipação e sustentação do município de Belford Roxo encontra-se na presente pesquisa relacionado à hipótese de que está integrado, de alguma forma, com a luta política pela *fundação* do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), uma vez que o espaço de escola de formação básica regular já existente, em arquitetura de CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, é passado à categoria de instituição de formação de professores em 1996, também mediante disputas e constrangimentos, em tempo especial de reorganização administrativa de Belford Roxo. Entretanto, apesar de esforços investigativos e a hipótese em questão, não foi encontrada qualquer menção ao Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) nos documentos de registro do processo de consolidação do município ou nas obras utilizadas para organização do seu histórico, mas apenas nas representações dos sujeitos selecionados para as entrevistas³⁴. Definitivamente, causa significativo estranhamento não encontrar em nenhuma das fontes qualquer citação relacionada ao Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e seu propósito de formação docente.

Dentro, ainda, daquilo que se constituiu como importante para a *invenção* da emancipação de Belford Roxo, é oportuno projetar luzes para o hino do município, escrito por Dinoel Sampaio, com a melodia de Sérgio Fonseca. Ele foi elaborado em 1993, em ocasião da instalação do município, exaltando a sua trajetória e evidenciando o suposto protagonismo dos sujeitos sociais no processo de emancipação com evocação categórica para a permanência da coragem em prol do prosseguir da defesa dos interesses da localidade. Observa-se o destaque conferido, mediante incursão no cotidiano do município, à postura de orgulho dos belford-roxenses, que evocam o hino com empenho, incorporando a melodia vibrante e persuasiva. O hino do município é entoado com mais vigor do que o próprio hino nacional. É comum testemunhar o hino do município nos eventos cívicos e na abertura de cerimônias oficiais, não só do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), mas de outros espaços e instituições, de educação ou não, junto com a bandeira da “Cidade do amor”, como o município

³⁴ A questão é aprofundada no capítulo 4 a partir da análise das entrevistas.

de Belford Roxo é conhecido. Pensando no Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), a evidência ao hino suscita certa reflexão ao ser atribuída a uma possível necessidade, não explícita, para o currículo dos normalistas, que precisarão perpetuar a tradição nas suas futuras práticas como docentes.

Velho brejo, Velho Brejo!
Onde o sol sempre nasceu sorrindo
Como invejo a tua gente
Essa gente tão vivida,
Tão sofrida e tão valente.

Essa gente que progride
Que trabalha, que estuda
Essa gente que decide O
que é bom para o lugar
Que é calada e não muda.

Na luta, não se divide
Belford Roxo em sua arte
Sou parte da tua parte
Sou vida da sua vida.

A canoa dos baixios
De teus rios de outros cais Terra
boa de outras eras Primavera,
laranjais.

Teu destino, tua história
Na memória dos avós
Faz o hino que te ofertou
Céu aberto sobre nós.

A partir de tal perspectiva, é preciso elucidar que a configuração de “Cidade do Amor” para Belford Roxo fez parte de uma campanha em prol da desconstrução de uma realidade, associada a uma identidade edificada, pois o município já foi situado como um dos espaços mais violentos do mundo³⁵. Porém, com políticas públicas, de acordo com as estatísticas evindecadas e publicadas, a criminalidade foi reduzida, mesmo ainda sendo bem contundente e preocupante.

³⁵ De acordo com pesquisas feitas em sites disponíveis na Internet, Belford Roxo já foi considerado um dos lugares mais violentos do mundo. Esse aspecto, dentre outros, foi também utilizado para a justificativa do processo de emancipação. (Disponível em: <http://noticiasdebelfordroxo.blogspot.com.br/2013/03/a-origem-dacidade-de-belford-roxo.html> e <http://veja.abril.com.br/blog/10-mais/turismo/as-10-viagens-que-podem-ser-asultimas-da-sua-vida/> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

A partir de investigação realizada³⁶, há registros que a população estimada do município foi de 469.332 em 2010, com área territorial de 77, 815 km². Seu Produto Interno Bruto – PIB (per capita a preços correntes), em 2013, situou-se em 13.247,85 com valor do rendimento nominal mediano mensal (per capita dos domicílios particulares permanentes) de 402,50. No mapa de pobreza e desigualdade dos municípios brasileiros, apresentado em 2003 pelo IBGE, mostrou-se em situação preocupante, ocupando o quinto lugar, atrás de Japeri, Queimados, Tanguá e Magé.

Apresentando características peculiares de carência no que se refere aos aspectos do desenvolvimento humano e qualidade de vida, a localidade possui escolas em praticamente todas as regiões, apesar da educação estar longe de resultados satisfatórios e do acolhimento pleno das demandas (para o ensino fundamental – 45 escolas estaduais e 48 escolas municipais; para o ensino médio – 33 escolas estaduais³⁷; para educação infantil – 3 escolas estaduais e 22 escolas municipais). O município conta, ainda, com polos da Fundação Cecierj³⁸ (dois polos de pré-vestibular e um polo do consórcio Cederj) e duas instituições particulares de ensino superior (a Faculdade de Belford Roxo – FABEL e a Associação Brasileira de Ensino Universitário – UNIABEU).

Segundo o censo de 2012, a maioria da população segue o protestantismo, constituindo forte presença de grupos evangélicos, em especial de igrejas pentecostais. Assim, os índices são: 39,0% de evangélicos, 34,2% de católicos, 23,9% sem religião e 2,9% de outros segmentos. A questão da religião é importante de ser destacada, pois traz uma específica visão de mundo, um possível papel na forma de compreender a realidade e transmiti-la. Como indiciam os números, a forte presença de evangélicos, especialmente oriundos de diversas e novas igrejas neopentecostais, mistura-se, quase que de forma proporcional, ao catolicismo, com suas

³⁶ As informações estatísticas citadas também foram pesquisadas no já mencionado Cidades @. (Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330045&search=%7Cbelford-roxo> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

³⁷ O Instituto de Educação (Brizolão 380 – Joracy Camargo) está contabilizado no grupo de escolas estaduais de ensino médio. Não há em nenhum registro qualquer ênfase ou apologia a ele. Pelo contrário, muitos não sabem que é uma instituição de formação docente, pois seu cadastro no senso escolar está configurado mesmo pelo nome CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo e não Instituto de Educação (nome do tempo da *fundação* e conhecido pelos sujeitos sociais).

³⁸ O consórcio Cederj é uma parceria da Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio) com municípios e seis universidades públicas (UERJ, UNIRIO, UFF, Rural, UFRJ e UENF), que oferecem sete cursos de licenciatura e dois normais, na modalidade à distância. Os polos servem de apoio ao aprendizado, onde os alunos podem tirar dúvidas com tutores e assistir aulas práticas. A infraestrutura dos polos é oferecida pelas prefeituras das cidades onde estão localizados. A unidade de Belford Roxo, em 2009, recebeu três salas de tutoria, três laboratórios, uma sala de aula e uma sala de estudos. (Disponível em: <https://blogroxo.wordpress.com/2009/07/24/belford-roxo-abre-polo-de-graduacao-a-distancia/> Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

devoções enraizadas. Santo Antônio é, por exemplo, padroeiro de toda a Baixada Fluminense e, de acordo com Lyra (2006, p. 28), no caso de Belford Roxo: “Foi sob a invocação de Santo Antônio que os colonos portugueses conquistaram a terra dos jacutingas”.

Em relação ao aspecto cultural, a cidade ganhou notoriedade a partir da escola de samba Inocentes de Belford Roxo, que desfila anualmente no Carnaval da cidade do Rio de Janeiro. Além do carnaval, há duas festas que merecem destaque: a Festa da Emancipação (para comemorar a emancipação de Belford Roxo com shows, ações promocionais em estandes de empresas e praça de alimentação oferecendo comidas típicas) e o Torneio Joca (tradicional torneio em homenagem ao primeiro prefeito, realizado no aniversário de emancipação da cidade, que consta numa corrida de charrete pelas principais ruas da cidade). Cabe uma reflexão sobre a tentativa de invisibilidade do Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), que se mostra categórica na História de Belford Roxo, ficando sua enunciação distante das propostas de políticas públicas (mesmo que na esfera discursiva) e nos investimentos de construção identitária da localidade. Há diversas enunciações nos meios de comunicação sobre o carnaval e os principais festejos do município, mas poucas ocorrências sobre a citada instituição de ensino.

Ainda assumindo a perspectiva de História como *invenção*, é certo dizer que há outras possibilidades de se apresentar Belford Roxo, mas aqui está a construção feita, da qual o Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) faz parte, mesmo que não nos documentos históricos do município e com a sua invisibilidade nos trazendo uma inusitada leitura.

2.2 Instituto de Educação de Belford Roxo

Colocar as lentes sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e buscar romper com a sua invisibilidade nas enunciações é apresentar, dentre outras, duas principais dimensões: o tempo e o espaço escolares. Entretanto, seguindo na esteira das considerações de Escolano (1998), evocar tais dimensões é também considerar que são estruturas atuantes na produção de discursos, introduzindo, a partir de certa materialidade, aprendizagens diversas. Elas não são neutras e assumem uma peculiar função pedagógica, ensinando comportamentos e representações sociais, assim como também atuando na construção histórica e social da realidade.

Nesse quadro, vale dizer que o exemplo do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) se insere nas disputas de estruturação do sistema público de

ensino básico no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e, em particular, no município do estudo em questão, ainda que, sendo destacado aqui, a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado, bem como da questão da temporalidade por ele vivenciada. Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) contribuem com argumentos para essa problematização:

Históricos eles também, o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população.

Sendo assim, a definição de espaços adequados para o ensino e a indicação de tempos de aprendizagem foram (e permanecem sendo) situações relacionadas não apenas ao objetivo de fazer a escola cumprir as funções sociais que lhe foram gradativamente atribuídas, mas também algo direcionado à produção e sistematização da singularidade da cultura escolar. Portanto, na presente pesquisa, colaboram intensamente para a apresentação da instituição de estudo. Em termos operacionais, compreende-se que espaços e tempos constituem múltiplas trajetórias de institucionalização da escola, mas estão associados ao Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) de forma única. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000, p. 21):

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Desse modo, delimitando-se, inicialmente, a dimensão do espaço escolar, cabe ressaltar que ele não é mesmo um cenário inócuo, ambiente vazio de sentidos dentro do qual acontece o processo pedagógico, mas uma forma concreta e silenciosa de ensino tal como a cultura escolar. No âmbito da questão, compreende-se que qualquer delineamento de sua dinâmica e estrutura modifica a natureza cultural e educativa. Escolano (1998, p. 45) sustenta:

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Portanto, vale salientar que, desde a sua *fundação*, em 1996, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) faz uso de uma arquitetura que foi

redirecionada para ele, mas não edificada exclusivamente em função de seu projeto e sua razão de existir. No caso, ele é até no nome um *Brizolão*³⁹, um Centro Integrado de Educação Pública – CIEP e traz consigo as características de uma política educacional específica que esteve voltada para a escola de tempo integral.

Nessa linha de análise, é necessário exaltar que os CIEPs, erguidos durante o governo de Leonel de Moura Brizola (1983 a 1986 e 1991 a 1994), no Estado do Rio de Janeiro, pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT, foram idealizados por Oscar Niemeyer na concepção arquitetônica e planejados por Darcy Ribeiro na parte organizacional e pedagógica, mediante a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação – 1º PEE e 2º PEE. Explicitamente sobre os CIEPs, Mignot (2001, p. 153) registra o seguinte:

Sintetizam uma dada concepção de educação que despertou fascínio, perplexidade e rejeição. Os CIEPs pretendiam engendrar uma mudança radical entre a ‘escola do futuro’ e a rede múltipla, diferenciada e rica de problemas. A identidade da escola de tempo integral foi se desenhando numa dupla perspectiva — como modelo às escolas públicas do futuro e no confronto com as instituições de ensino que compunham a rede pública (...).

Entretanto, é preciso considerar que o interesse aqui não é fazer uma análise na perspectiva de fascínio e/ou rejeição aos CIEPs⁴⁰. Afinal, tal movimento de avaliação seria um empreendimento detalhado e muito desafiador, voltado para outros fins, que fogem ao objetivo principal da pesquisa em foco. Como nos alertam Cavalieri e Coelho (2003, p. 148), compartilhando suas próprias experiências de pesquisa, há específicas dificuldades para a avaliação dos CIEPs e do programa ao qual estavam inseridos:

Avaliar, hoje, o programa como um todo, apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas. A terceira dificuldade é a diversidade de caminhos entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes (...).

A emergência da abordagem na pesquisa está, assim, no fato de que o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) habita, desde sua *fundação*, a estrutura arquitetônica de um CIEP, o que traz toda uma caracterização especial em sua

³⁹ Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs foram o principal projeto educacional dos dois governos de Leonel de Moura Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983 a 1987 e 1991 a 1994) e ficaram conhecidos, popularmente, como *Brizolões*, seguindo o desejo de Darcy Ribeiro.

⁴⁰ O Programa Especial de Educação foi e tem sido objeto de atenção de educadores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado). Ana Chrystina Venâncio Mignot (1988) dedicou esforços para estudar os CIEPs em trabalho de pesquisa de mestrado. Também sobre a escola de educação integral, Ana Cavalieri (1996) fez investimentos investigativos, que culminou em sua tese de doutorado.

identidade institucional. Importante elucidar que, logo na primeira visita para o trabalho de campo da pesquisadora, ao conversar com a equipe gestora sobre os propósitos da pesquisa, incluindo a necessidade da observação de documentos e a realização de entrevistas, foi disponibilizado, prontamente, o “Livro dos CIEPs”⁴¹ (RIBEIRO, 1986), indiciando o quanto o espaço físico marca a instituição do estudo proposto. A impressão, diante de tanta ênfase ao material cedido, é que a História da instituição estava ali, sistematicamente arquivada naquelas páginas, pronta para ser recuperada pela pesquisadora, sem esforços ou uso de alguma ferramenta adicional.

Ampliando o pensar sobre o quanto os CIEPs, com sua arquitetura e imponência, significaram para a produção de um lugar próprio da educação escolarizada, é possível ressaltar que a apropriação múltipla deles, naquele tempo da idealização e em “outros presentes”, assim como para o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), implicou a produção de espaços diferenciados. Isso porque espaço não é algo que é, mas algo que se faz na prática, “(...) é o efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (...)” (Certeau, 1994, p.202).

Diante da constatação acerca das aproximações provocadas pelo espaço físico, convém exaltar também que os CIEPs disseminaram a ideia da chave para o desenvolvimento do país. Do ponto de vista do governo, seria a estratégia mais eficaz para a redenção brasileira, traduzindo-se na multiplicação da oportunidade de ascensão por meio da escolarização do social. O projeto, fortemente influenciado pela obra de Anísio Teixeira, fundamentou-se no diagnóstico da situação da educação pública no país, encaminhando a interpretação da realidade como algo de caráter político. Assim, os problemas de administração escolar ou de orientação técnico-pedagógica foram apresentados pelo governo da época como consequências de uma ordem social que não se interessava por empreendimentos voltados para uma obra educacional de significativo valor. De acordo com Ribeiro (1986, p. 13), sobre o fracasso escolar e a justificativa para a implementação dos CIEPs: “Muitos fatores contribuem para esse fracasso, (...) só queremos adiantar agora que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática

⁴¹ A obra, produzida pelo próprio Darcy Ribeiro, em 1986, recupera a História da criação dos CIEPs e registra detalhes da empreitada feita e do modelo edificado, incluindo aspectos da arquitetura, da gestão, da metodologia, das concepções de ensino, da formação docente e outros. Em 1995, o mesmo autor faz uma nova versão da obra, intitulada “O Novo livro dos CIEPs”.

pedagógica. Reside, isso sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo”.

Sendo assim, o projeto esteve voltado em sua intencionalidade para a escola pública, aberta a todos. Possuía uma proposta de escola em tempo integral, com uma dinâmica curricular diferenciada e com serviços extras, ultrapassando o atendimento pedagógico convencional para aquele momento histórico e objetivando reduzir os índices de evasão e repetência. Nas palavras de Mignot (2001, p. 158-159):

Alimentando o imaginário da população sobre as realizações educacionais do governo, Darcy Ribeiro – no rádio, na televisão, nos jornais e nos palanques – foi enfático na defesa da necessidade de erguer CIEPs, divulgando a construção de muitos metros quadrados de escolões, que tinham mais do que a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar. À escola, à boa escola caberia alimentar, guardar, proteger. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma “escolacasa”, “escola-restaurante”, “escola-ambulatório”, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais.

Definitivamente, os CIEPs foram em seu projeto, nos discursos proferidos, a alternativa para iniciar os alunos nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A proposta foi toda edificada para ser uma resposta sociológica a um problema estrutural que precisava da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva, alicerçada em mecanismos que fizessem de todos sujeitos civilizados. Por isso, tendo como referência a tese de que não existe atitude natural no ser humano, é possível dizer que o processo histórico de escolarização, incluindo a experiência dos CIEPs, possui relação estreita com a formação de um modelo de civilização. Afinal, a civilidade pode ser considerada como uma pedagogia do comportamento privado e público ao combinar algumas necessárias aprendizagens com as bases da instrução elementar de uma sociedade como a nossa, que tem a escola como obrigatória, ainda mais quando ela acontece na perspectiva de tempo integral e com outras incumbências para além da instrução.

De acordo com Elias (1993, p. 23):

O conceito de “civilização” refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, aos desenvolvimentos dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode-se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que pode se descrever como civilização.

Desse modo, a civilização que, aparentemente nos chega pronta e acabada, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos, acontecendo de forma lenta e gradual e sendo adquirido pela sociedade como um todo. Retomando a questão da presença de um processo civilizador no ideal dos CIEPs, associando a perspectiva, na presente abordagem, aos estudos de Elias (1993), é possível dizer que o projeto de escola em tempo integral também teve por intuito inculcar hábitos, costumes e valores nos sujeitos. Se o homem é um ser socialmente construído, é oportuno lembrar que a instituição escolar (incluindo o projeto dos CIEPs) tem potencial para civilizar, repassando os códigos de moral e conduta ou impondo ideais e valores. Na verdade, o projeto construiu “(...) o mito de uma boa escola como uma escola diferente, protetora da infância e da sociedade, antídoto contra os perigos das ruas” (MIGNOT, 2001, p. 158). A proposta foi apresentada, dentre outros pressupostos, por exemplo, como a solução para o combate à violência.

Com efeito, o 1º PEE e o 2º PEE, a partir de suas diretrizes enfaticamente exaltadas, buscaram atingir a meta de implementação de 500 novas escolas, pelo menos uma em cada município. “Em maio de 1985 inaugurou-se, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro CIEP. Durante os anos 80 e 90, em dois períodos governamentais (1983-1986 e 1991-1994) foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs” (CAVALIERI e COELHO, 2003, p. 148). Importante, aqui, considerar que um deles foi o CIEP 380 – Joracy Camargo⁴², edificado em 1993, mas que, depois de 1996, mesmo ainda pertencendo à Secretaria de Educação do Estado e mantendo parte de seu quadro de professores, foi redefinindo-se e dedicando-se ao movimento da formação docente em nível médio. Sobre o ano de construção do CIEP, em 1993, cabe uma incursão interessante, pois de acordo com Mignot (2001, p. 161), “(...) evidencia que o governo estava atento ao calendário eleitoral, pois as obras obedeceram ao ritmo das eleições municipais e estadual”.

Quanto à extinção ou reconfiguração dos CIEPs, assim como aconteceu com o CIEP 380 – Joracy Camargo, é possível afirmar que a meta quantitativa do governo foi motivo de grande dispersão de esforços com resultados nem sempre condizentes e efetiva dificuldade de conquista da manutenção das diretrizes do projeto. De acordo com Cavalieri e Coelho (2003, p. 152), após os dois governos de Leonel Brizola, houve o fácil abandono ou reconfiguração deles em nível

⁴² O atual CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo, conhecido no município como Instituto de Educação, já foi CIEP 380 – Joracy Camargo e, temporariamente, CIEP – Instituto de Educação de Belford Roxo. Isso traz consequências, compartilhadas e diluídas ao longo do trabalho de pesquisa realizado, explicitadas nos depoimentos dos sujeitos sociais entrevistados.

estadual, sendo que o quadro de desarticulação existente e a ausência da intervenção de grupos organizados (de políticos, professores, alunos, ex-alunos...) não permitiram resistências de expressão política significativa. As citadas autoras explicitam o seguinte:

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho.

A partir de então, ao final do 2º governo de Brizola, ocorreu a municipalização de determinados CIEPs (alguns ainda permanecendo com o horário integral, mesmo a partir de inferências na prática pedagógica e na proposta inicial), o abandono de outros (restando apenas a arquitetura) e ainda a experiência de redirecionamento da estrutura física, sob a guarda do Estado, para outros fins. Com isso, os CIEPs, que ficaram, de uma forma ou de outra, acabaram recebendo também o estigma de escolas para alunos sem cuidados familiares e marginalizados, geralmente, caracterizando-se como instituições situadas em regiões abandonadas pelo poder público, assumindo a ineficiência geral do sistema escolar estadual e exemplificando as condições de miséria ou vulnerabilidade da violência local. Cabe assinalar, portanto, que aqui está mais uma característica presente na História do Instituto de Educação de Belford Roxo (Brizolão 380 – Joracy Camargo), pois, com o processo pelo qual passaram (e ainda passam) os CIEPs, ficou nele também a marca de que tem algo daquilo que “não deu certo” ou que está situado em área de risco. Isso foi possível de constatar a partir da partilha informal da pesquisadora com alguns professores e gestores educacionais do próprio município, colegas de suas redes de relacionamento, sobre a necessidade de visitar a instituição para o trabalho de campo da pesquisa⁴³. Muitos alertas acerca do perigo da localização e da dificuldade no deslocamento até lá chegaram, indagando a pesquisadora sobre o real motivo da escolha do objeto de pesquisa.

A lógica que subjaz, então, é a de que o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) mostra-se como uma instituição mal localizada, que fica na Rua Almeida Santos, 0, Centro de Belford Roxo⁴⁴. A citada rua possui 93,50% de endereços residenciais e está localizada no bairro de Santo Antônio da Prata. Embora no Centro, a rua não

⁴³ A questão é aprofundada no capítulo 4 a partir da análise das entrevistas.

⁴⁴ As informações sobre o endereço do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) foram extraídas do site “consultar CEP”. O citado site se propõe a ajudar a localização de um Código de Endereçamento Postal – CEP e tudo que esteja relacionado a ele: endereços, mapas de localização e informações. (Disponível em: <http://www.consultarcep.com.br/tj/belford-roxo>. Acesso em: 22 de novembro de 2015)

é de fácil acesso ou principal. A instituição em estudo, de forma especial, não possui mesmo uma significativa acessibilidade, ficando no alto de uma ladeira, que é habitada, principalmente, pelo fluxo dos moradores e dos normalistas uniformizados, o que efetivamente compõe e caracteriza o cenário.

Da análise dessa questão, é necessário compartilhar que a primeira aventura da pesquisadora para conhecer a instituição do estudo proposto, que começava a despertar a sua curiosidade, foi feita a partir da ajuda e da orientação dos sujeitos andarilhos das ruas do centro de Belford Roxo. Difícil conseguir fazer alguém identificar a rua do Instituto de Educação, quando assim ele era citado. Porém, desafiador também alguém reconhecer o específico CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo (já que o município possui outros CIEPs). O sucesso somente foi alcançado quando feita a consideração objetiva de que o Instituto de Educação é um CIEP do centro de Belford Roxo, o chamado Instituto de Educação. Na realidade atual, a arquitetura dos CIEPs parece ser algo internalizado e reconhecido. Porém, sobre o Instituto de Educação, muitos apenas já ouviram falar dele e só o identificam pelo movimento dos normalistas (que ainda usam uniformes aos moldes das “tradições inventadas” para o Instituto de Educação da metrópole e de “outros presentes”). Sendo assim, a pesquisadora foi seguindo rastros e identificando a possibilidade de contemplação de seu objeto de pesquisa, observando o surgimento de normalistas descendo e subindo a rua, trajando uniformes rigorosamente assimilados. Da análise dessa questão, surgem indícios de que o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) é mesmo um item *embaçado* na paisagem, diferentemente da sua arquitetura de CIEP, que conseguiu imprimir algumas marcas no estado e no município. Considerando a importância assumida pelos CIEPs, com destaque para o significado da arquitetura, Mignot (2001, p. 154) registra:

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representavam monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

Realmente, a arquitetura dos CIEPs se legitimou como *monumento* à educação. Não há quem não reconhecesse (e ainda não reconheça) um CIEP no estado do Rio de Janeiro e no município em questão. A esse respeito, vale considerar que passaram a ser uma referência entranhada na paisagem (mesmo sem o sucesso do projeto educacional na prática). Conforme Mignot explicita (2001, p. 159):

Os cartões postais da capital não mais se restringiam a divulgar as belezas naturais, o carnaval, a mulata, o Pão de Açúcar, o Corcovado ou as praias com as calçadas de Copacabana. Estampavam as novas escolas, que também passaram a integrar a contracapa dos carnês de impostos municipais, os cartazes de propaganda de vacinação infantil, os *outdoors* de propagandas governamentais e os anúncios em jornais e na televisão, como o que foi veiculado em horário nobre nas várias emissoras de televisão, financiado pelo Banerj, o banco estadual: “Vocês vão ver agora, em 30 segundos o que uma criança faz em 9 horas no CIEP: café da manhã, ginástica, aula, almoço, estudo dirigido, sala de leitura, banho, jantar. Já fizemos 60. Vamos fazer 500. CIEP – uma aula de futuro”. E como novos cartões postais da cidade e do estado, tornaram-se atrações turísticas, constituindo roteiros obrigatórios para visitantes estrangeiros: François Mitterrand, Jimmy Carter, Edward Kennedy, Nelson Mandela, entre outros.

As considerações feitas suscitam a exploração de informações sobre a arquitetura dos CIEPs. Cada um deles, incluindo o próprio CIEP 380 – Joracy Camargo, possui 3 blocos⁴⁵. No bloco principal, estão as salas de aula (18 a 20 salas), centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco, estruturam-se o ginásio e a quadra polivalente. E ainda, no terceiro bloco, fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Tudo detalhadamente previsto, especificando-se até, no projeto de cada unidade, os itens materiais de composição do ambiente. Interessante observar a planta baixa do CIEP 380 – Joracy Camargo, mas ressaltando que, assim como ocorreu com muitas outras unidades, tudo foi reconfigurado e, após a reutilização do espaço para outra finalidade, a otimização das dependências foi sendo feita mediante as necessidades e a criatividade dos novos gestores locais, a partir dos novos usos atribuídos a cada espaço. O que está na planta exposta passou mesmo a existir apenas na memória e nos registros da arquitetura padrão oficial de funcionalidade projetada para o CIEP (anexo 1). Além da má conservação, os espaços foram sendo redefinidos e com aproveitamento sucateado, completamente diferenciado do previsto no projeto original. Por exemplo, o chamado núcleo de saúde passou a ser um depósito para o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo).

Esse documento sinaliza que a estrutura física dos CIEPs corresponde a uma escola de médio porte, se explorada em tempo integral. Isso é um benefício, mas também um desafio já que as áreas externas, grandes e vulneráveis, requerem a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e um trabalho criterioso de manutenção. Assim, mediante o desmonte do projeto da escola de tempo integral, foi ficando ainda mais difícil manter a preservação do

⁴⁵ Para os terrenos onde não seja possível instalar todas as três construções que integram o Projeto-Padrão, foi elaborada uma alternativa, denominada CIEP compacto, que é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a Biblioteca e as caixas-d'água. (Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/a-arquitetura> Acesso em: 22 de dezembro de 2015)

espaço físico. No caso do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), inicialmente, em 1996, havia no mesmo espaço a dinamização do curso normal em nível médio e ainda o ensino fundamental, em dois horários (não mais em sistema integral), a partir do qual os normalistas faziam seus estágios. Isso trazia ainda certa otimização para as dependências e a motivação para a tentativa de ações em prol da preservação delas. Entretanto, após tal período, a instituição passou a se dedicar exclusivamente à formação de professores como Instituto de Educação de Belford Roxo e a ociosidade do espaço agravou-se. Além disso, gradativamente, a procura de candidatos para a oferta do curso normal foi se reconfigurando, mediante às exigências da legislação sobre a carga horária do curso ofertado, demonstrando um tempo de apogeu e outro de baixa procura, reduzindo e tornando a *casa* grande demais para poucos *moradores*.

Outro aspecto a ser considerado sobre o espaço físico é que ele requer a participação ou algum tipo de acordo, tácito ou formal, com a comunidade para que não seja transformado em local abandonado pelo poder público, alvo de vandalismos e violência. Sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), é possível dizer que a área externa sempre foi explorada pela população local mediante o estabelecimento de acordo com a direção, seja nos dias sem aula ou à noite, principalmente para o futebol. O espaço passou a cumprir o papel de um espaço público aberto, carente na rua e no bairro. Foi preciso (e ainda é) intensa negociação para que o uso não fosse voltado para a transgressão, o que sempre representou significativa tensão para a gestão da escola. Tudo isso indicia que a (...) escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades” (CAVALIERI E COELHO 2003, p. 159).

Enfim, a opção por uma arquitetura específica, de linhas retas, pretendia (e conseguiu) ser também um programa educador. Os traços específicos dos CIEPs nos permitem pensar que, assim como outras construções, eles estão carregados da subjetividade de quem os elaborou, marcados também por micropoderes. Foucault (1987, p. 17) indica:

Como a escola-edifício deve ser um operador de adestramento. (...) Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde, obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. Quádrupla razão para estabelecer separações estanques entre indivíduos, mas também aberturas para a observação contínua. O próprio edifício da Escola deveria ser um aparelho de vigiar.

Os CIEPs também, de certa forma, são integrantes do aparelho de vigia, mesmo que, evidenciando em seu projeto a intenção do intercâmbio com a comunidade, não deixam de, através de seus muros, delimitar a casa e a escola, o público e o privado. A biblioteca, por exemplo, que no projeto original, está criteriosamente localizada para ser utilizada pela comunidade, nunca esteve totalmente aberta a ela, mas mostrou-se (e ainda mostra-se) parte de um sistema de controle em mínimos detalhes, de negociações para seu uso e exploração, cercada por cadeados e portões, que acabam por interferir na identidade da instituição que ocupa o espaço. Sobre o assunto, possível trazer as considerações de Frago (1992, p.71):

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar – as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora –, ou seu espaço interno –, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar⁴⁶.

Com toda a caracterização do específico prédio de um CIEP, é fato que ele ficou na memória (com elogios ou críticas), testemunhando que, em cada lugar no qual era instalado, a educação recebeu investimentos a partir de um determinado plano governamental. Sendo assim, ainda como um outro recurso estratégico, as fachadas de argamassa em estruturas pré-moldadas⁴⁷ foram nomeadas, exibindo a numeração da ordem de implementação do CIEP (01, 01... 380) e exaltando o nome de uma personalidade supostamente exemplar. Conforme nos apresenta Mignot (2001, p. 154):

As denominações das novas escolas remetiam a políticos, artistas, cientistas, atletas, poetas, compositores, como por exemplo, Tancredo Neves, Salvador Allende, Olga Benário, Luiz Carlos Prestes, Rubem Paiva, Mané Garrincha, Oswaldo Cruz, Vital Brasil, Adão Pereira Nunes, Cora Coralina, Pablo Neruda, Glauber Rocha, Pixinguinha, Monteiro Lobato e, os educadores que propagaram o ideário da Escola Nova no país, como Armanda Álvaro Alberto e Anísio Teixeira, ou José Pedro Varela, educador uruguaio.

Sobre o nome da instituição, vale pensar aqui no CIEP 380, lembrando que Joracy

⁴⁶ Tradução livre da pesquisadora.

⁴⁷ A proposta da estrutura do CIEP era voltada para uma perspectiva simples e despojada. A utilização do concreto pré-moldado possibilitava, segundo as informações veiculadas, conter despesas consideráveis. Durante a inauguração do primeiro de todos os CIEPs, batizado com o nome de Tancredo Neves, o próprio Governador Leonel Brizola comparou os custos da construção civil e os do projeto de Niemeyer. Pelos seus cálculos, o CIEP Tancredo Neves custou, em 1985, Cr\$ 3 bilhões e 978 milhões, enquanto um edifício com a mesma metragem custaria, na mesma época, Cr\$ 5 bilhões e 737 milhões. De acordo com o governo da época, os CIEPs eram construídos por firmas privadas de engenharia, sob a coordenação do Dr. João Otávio Goular Brizola, selecionadas por sua habilitação técnica, após rigorosa checagem da experiência prévia que possuía no campo do concreto pré-moldado, levando-se em conta, ainda, sua capacidade em cumprir o prazo de conclusão estipulado. Porém, todas as prerrogativas foram questionadas pela oposição com muitos argumentos. (Disponível em: <http://pdt12.locaweb.com.br/paginas.asp?id=377> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

Camargo foi o quarto ocupante da Cadeira 32 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 17/08/1967, na sucessão de Viriato Correia, e recebido pelo Acadêmico Adonias Filho em 16/10/1967. Foi jornalista, cronista, professor e teatrólogo. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 18/10/1898, e faleceu, na mesma localidade, em 11/03/1973. É vasta a produção deixada por ele. Além de revistas teatrais, comédias e dramas, escreveu livros de literatura infantil, peças históricas para o rádio e outros⁴⁸. Nesse rastro, cabe dizer que, se há dúvidas sobre seu mérito para ser patrono de numa instituição de ensino, existiram intencionalidades e convicções por parte de quem o elegeu assim. Além disso, importante lembrar que sua biografia inclui os mesmos alertas já conferidos sobre a concepção de História *inventada*.

Mignot (2001, p. 154), citando Machado (1976), ressalta:

Nomear, segundo Machado (1976), implica designar, proferir, chamar, criar, instituir, eleger, escolher. Através de seus nomes, as novas escolas procuravam também inscrever com a homenagem que prestavam àqueles que tivessem lutado pela liberdade, pela cultura, pelo esporte, pela educação, enfim, por um mundo melhor, os valores que deveriam ser consagrados, seguidos, imitados. Mas, como o nome revela, além das características e qualidades do objeto nominado, a subjetividade ou posição daquele que nomeia — ainda segundo Machado — configurava-se assim, que para o governo tão importante quanto construir escolas era fazer escola: romper com o tradicional, com todo o legado do autoritarismo e investir numa concepção de escola comprometida com ideais democráticos inaugurando novos tempos.

Outro aspecto importante sobre os CIEPs está vinculado ao que foi atribuído a sua imagem, que passou a ser compreendida como escola que não prepara academicamente de forma satisfatória. Tudo isso pela coincidência entre o fim do PEE e a criação, em 1994, do chamado bloco único na rede estadual, que trazia a proposta de cinco anos de escolarização (da classe de alfabetização à 4ª Série), sem qualquer reprovação. Mediante uma visão generalista, talvez, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) possa também ser assim percebido pelos sujeitos sociais. De acordo com Cavalieri e Coelho (2003, p. 152 – 153):

A ausência da reprovação passou a ser uma realidade para todas as escolas estaduais de ensino fundamental. Entretanto, tendo sido muito forte a oposição à medida por parte da categoria docente e da própria população, as escolas convencionais, em grande parte, desenvolveram procedimentos internos, informais, para “contornar” o bloco único. Os CIEPs, por sua autoimagem de escolas inovadoras, e também devido à forte ligação que mantinham com o nível central – devido a sua condição de programa especial de governo, além da condição de instituições recém-criadas e pouco consolidadas –, não chegaram a desenvolver tais “técnicas”. A população associou a ausência de reprovação aos CIEPs, e reforçou a representação de escolas “fracas” ou desorganizadas. Era comum ouvir-se à época críticas dirigidas

⁴⁸ Informações oriundas do site oficial da Academia Brasileira de Letras. (Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/joracy-camargo/biografia> Acesso em: 22 de novembro de 2015)

especificamente aos CIEPs pelo fato de não reprovarem quando, oficialmente, a concepção de bloco único atingia toda a rede.

Como já foi sublinhado, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) é fruto de uma política educacional que, objetivando devolver à escola pública o prestígio e a *qualidade* acabou impactando com a necessidade de ampliar a rede escolar e efetivar a construção de prédios funcionalmente compatíveis com a nova escola que se pretendia implantar. O fato de ambos os governos de Leonel Brizola não terem feito sucessor do mesmo partido para a liderança do estado foi imperativo na situação de falta de continuidade dos programas. Em 1986, por exemplo, de forma especial, Darcy Ribeiro não conseguiu ganhar a eleição, quando se candidatou ao governo do estado do Rio de Janeiro, iniciando-se um processo de menos valia para o projeto dos CIEPs, que só foi retomado, de certa forma, no segundo período de atuação do governador que implementou a ideia. Mignot (2001, 163) relata o seguinte:

Com a derrota eleitoral de Darcy Ribeiro para o governo estadual em 1986, o projeto foi interrompido. Em ruas, estradas, praças, bairros e favelas onde os CIEPs estavam apenas em fase inicial da construção, os canteiros de obras foram abandonados. Eram resquícios de um sonho, escombros de um monumento à educação. Tapumes e entulhos macularam a paisagem e a imagem da cidade vitrine do país. A escola que havia se tornado o seu mais novo cartão postal, ainda assim pretendia dar mais uma lição: a lição sobre a importância da continuidade administrativa. O debate sobre qualidade do ensino que gerou, continuou vivo, apaixonado e apaixonante.

Seguindo com as considerações acerca da identidade do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e as disputas pelo espaço e pelo programa dos CIEPs, cabe registrar sobre a gestão local. Assim, importante dizer que a instituição foi liderada de 1996 a 1999, mediante documentos da Secretaria de Estado do Educação (anexos 2 e 3⁴⁹), pela professora Maria da Paz, de acordo com processo eleitoral, quando a proposta de uma instituição própria para a formação docente ganhou corpo e norte no município, sendo apoiada também pelos políticos locais da época, em especial pelo então vereador Ricardo da Paz. Tudo isso quando os CIEPs passavam por uma instabilidade e o partido que os idealizou, o PDT, assumiu a prefeitura do município recém-emancipado, mas deixou o governo estadual e foi substituído pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PSDB com Marcelo Alencar.

⁴⁹ Os documentos apontam a candidatura de Maria da Paz, em 1996, para a Direção Geral do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e o fim de sua gestão, em 1999, com a assinatura da Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro (interina), a professora Lia Faria.

De acordo com Cavalieri e Coelho (2003, p. 153): “O acesso ao cargo de direção é outro elemento que propicia reflexões sobre a situação desse conjunto de escolas na rede estadual”.

Conforme explicitado, além do espaço, outra dimensão que se articula com a apresentação do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) é o tempo escolar. Do mesmo modo que o espaço, sendo objeto de disputa, o tempo testemunha alternâncias, seja na duração do curso ou através da grade de horário e permanência do aluno na escola. Conforme explicitam Faria Filho e Vidal (2000, p. 32):

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais.

Sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) cabe valorizar que ele disponibilizou o curso em três anos, logo no início de sua apresentação ao município, apenas com o horário da manhã e estágio à tarde. Entretanto, mais adiante, em 2011, em função das exigências legais, passou a ser realizado em horário integral. Dentre outros fatores (para além dos investimentos desta pesquisa), isso permitiu, na experiência da instituição em foco, a crescente queda da procura pela formação docente em nível médio. A situação pode ser observada nas tabelas abaixo⁵⁰.

Tabela 2: Alunos matriculados (ativos) do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) 1996 a 2005

ANO LETIVO	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
TOTAL DE ALUNOS ATIVOS	304	396	402	610	657	709	720	791	867	967

Fonte: Secretaria do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)

⁵⁰ Informações decorrentes da análise das Atas de Conselho de Classe do período em estudo e quantificação do número de alunos matriculados e ativos. Esse processo foi realizado disponibilização de documentos por parte da Secretaria da instituição.

Tabela 3: Alunos matriculados (ativos) do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) 2006 a 2016

ANO LETIVO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
TOTAL DE ALUNOS ATIVOS	874	856	854	779	791	695	680	598	590	380	386

Fonte: Secretaria do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo)

Diante dessa análise, o ano de 1996 caracterizou-se como um marco para o município que, a partir de então, passou a ter uma instituição própria de formação docente, de nível médio, fato que se construiu como ocorrência de significativa visibilidade e aspiração para os sujeitos sociais. Tornar-se aluno dessa instituição, sob a lógica dos moradores da região, ainda que com todas as adversidades dos CIEPs, continuou a significar a possibilidade de se tornar professor e, de certa forma, conhecer uma “promoção social”, antes do indefinido acesso ao ensino superior. Entretanto, o tempo oficial e obrigatório de permanência na instituição foi um *inimigo*.

Enfim, diante do exposto, fica claro que a representação da escola como um espaço específico e um tempo determinado acompanha a História do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), ou melhor, a História dele é capaz de elucidar a incursão de tais dimensões na trajetória de legitimação da instituição escolar. Portanto, definitivamente, é possível dizer que, no senso comum, não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança ou jovem no interior da escola, mas os significados do espaço e do tempo escolares ainda são objeto de luta. Faria Filho e Vidal (2000, p. 32) refletem que:

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho.

Merece ainda referência, mesmo que de forma breve e conclusiva, a proposição de que a polêmica despertada pela experiência dos CIEPs seja disponibilizada no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no currículo dos formandos, como movimento em prol da compreensão da História da instituição, que faz parte da História da Educação. Oportuno colocar em questão, então, se, ao longo de sua trajetória, os seus alunos,

professores em processo de formação, tiveram tal experiência. Espera-se que, em especial, a específica instituição em questão, que ocupa a arquitetura de um CIEP e o traz em seu nome, possa facultar o debate acerca da escola pública, impulsionando novas exigências administrativas e pedagógicas.

2.3 Legislação como fonte e justificativa do recorte temporal

Numa perspectiva de caráter normativo, presente no senso comum, a legislação mostrase como um item utilizado pelo governo para simplesmente promover a regulação social, definindo e respaldando o seu controle. Entretanto, utilizando as considerações de Faria Filho (1998), torna-se interessante superar as interpretações mecânicas e reducionistas no que diz respeito ao caráter disciplinador e imperativo da legislação, compreendendo-a também como “ordenamento jurídico”, “prática social” e “linguagem”.

Diante de tal embasamento, é significativo evidenciar alguns aspectos da legislação educacional para a compreensão de questões pungentes na História da Educação Brasileira e, no caso, voltadas para as políticas de formação docente do período de 1996 a 2006. Por tudo isso, é preciso considerá-la como fonte, vinculada ao dispositivo de mediação do campo e das práticas pedagógicas. No rastro de tal pensamento, Faria Filho (1998, p. 92) propõe uma interessante pergunta:

Como por exemplo, não entender a legislação como ‘espaço’, ‘objeto’ e ‘objetivo’ de lutas políticas se, nos últimos anos, boa parte dos grupos sociais organizados, ligados ao campo da educação, estiveram (e ainda estão) se digladiando pela e por causa da legislação escolar?

Essa reflexão justifica a incorporação da legislação educacional no trabalho investigativo desenvolvido. Do mesmo modo, oferta respaldo para o recorte temporal definido na pesquisa, 1996 a 2006, recordando que ele foi delineado mediante o encontro entre o ano de *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), que aconteceu em 1996, e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, aprovada em 20/12/96, que instituiu a Política Educacional Brasileira (ainda vigente) e, dentre outros pontos, incluiu aspectos peculiares sobre a formação docente, exigências para a atuação profissional na educação básica (incluindo o polêmico prazo inicial para a formação em nível superior até 2006⁵¹), alterações curriculares através das

⁵¹ Art. 87 (§ 4º) da LDB 9394/96 define que em dez anos o diploma em nível médio não seria mais suficiente para lecionar nas séries iniciais, o que na prática não aconteceu. (revogado pela lei nº 12.796, de 2013). (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2014)

Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e previsão do Plano Nacional da Educação (2001 – 2010) – PNE⁵².

Para o estudo que se pretende, as aproximações mencionadas suscitam a necessidade de atenção em relação à LDB 9.394/96 (em especial acerca do Título VI, arts. 61-67), que surgiu como decorrência da Constituição de 1988, que já havia estabelecido o princípio da valorização dos profissionais do ensino (art. 206, V) e, após oito anos de debates no Congresso Nacional, sua aprovação e promulgação acarretou determinações para a educação brasileira e para a formação docente, embora nem todos os profissionais da área tenham experimentado a oportunidade de debatê-la como deveriam.

Cabe, ainda, elucidar que a regulamentação da LDB 9.394/96 foi dinamizada por muitos outros documentos legais, que seguiram de forma paralela, alterando o cenário da educação e da formação docente, provocando discussões diversas. Por exemplo, a emenda constitucional 14, voltada para a definição do financiamento do ensino fundamental, aprovada em 12/09/96, e que resultou na Lei 9.492, aprovada em 24/12/96, induziu possibilidades e despertou interesse pela questão da formação docente. “Pode-se atribuir ao cumprimento dessa lei, que implanta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, boa parte do destaque que o tema de formação docente ganhou no debate das políticas públicas (NUNES, 2002, p. 19).

Nesse contexto, ressaltando o primeiro alerta já mencionado sobre o uso da legislação educacional como fonte, torna-se necessário dizer que, definitivamente, ela deve ser percebida como “ordenamento jurídico” porque uma lei não existe isoladamente, mas sempre a partir de um conjunto de normas relacionadas entre si. Portanto, para além das abordagens que a concebem como recurso da dominação de uns sobre outros, a lei precisa ser legítima e legitimada mediante justificativa plausível que consiga convencer os sujeitos sociais acerca de sua validade. De acordo com Faria Filho (1998, p. 101):

Aproximar a lei enquanto ordenamento jurídico significa, além de outras tradições e costumes, entender uma certa lógica de funcionamento. Como se sabe, a lei precisa ser legítima e legitimada, o que por sua vez, requer não apenas retórica de igualdade mas, minimamente, a colocação em funcionamento, no discurso legal, de uma lógica de igualdade. Se assim não fosse, a lei não seria legítima e, muito menos, necessária.

⁵² Art. 87 (§ 1º) da LDB 9394/96 institui que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da lei, encaminharia, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014).

A esse respeito, vale ressaltar que é possível considerar pressupostos relativos à produção de uma ordem jurídico-política legítima, mesmo a partir de uma trajetória travada pelo não acolhimento pleno do ideal social de *igualdade*. Por certo, “(...) apesar das peculiaridades de nossa formação social, é preciso reconhecer que nossa legislação não foi totalmente avessa a essa lógica” (FARIA FILHO, 1998, p. 102). Não se pode desconsiderar, por exemplo, deixando de lado o tom pessimista, que a LDB 9.394/96 manifesta certa preocupação com a formação docente, pois desfazer desse elemento de análise e assumir apenas a premissa de que tudo é *ideológico* e repleto de má intenção pode trazer riscos e o entendimento limitado de nossa História da Educação, como se sempre existissem aspectos obscuros e *entrelinhas* a serem descortinadas a partir, e em função, de uma pretensa *teoria da conspiração*. Por certo, há intencionalidades presentes na legislação educacional e nada é mesmo ingênuo. Sempre persiste um caráter político que produz a lei, mas também há movimentos dinâmicos por parte de quem a recebe e a legitima. De acordo com Thompson (1987, p. 358).

Embora isso abarque uma grande parcela evidente de verdade, as regras e categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e status dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio por onde outros conflitos sociais têm se travado.

Trabalhando com a legislação educacional, percebe-se, então, que ela tem um caráter de intervenção social subjacente à sua produção e realização, sendo lugar de expressão e construção de conflitos sociais. Como “prática social” pode principiar o debate e a discussão, a não inércia em relação a algum assunto ou questão, assim como todo o movimento que a LDB 9.394/96 provocou sobre a formação docente, desestabilizando certezas e implementando ações. Nesse sentido, torna-se oportuno “(...) pensar a legislação como inspiradora de novas práticas, o que coloca o processo de apropriação, ou seja, a ação do sujeito supostamente inspirada pela legislação” (FARIA FILHO, 1998, p.109).

Muitas são as práticas que remetem para o diálogo com a legislação, inclusive a partir das lacunas deixadas pelos textos oficiais, acabando por aliviar certas situações inicialmente condenáveis. Aliás, sobre isso, ainda é necessário salientar, a partir de observações concretas, que quando alguma determinação legal é incompatível com as práticas pedagógicas e a realidade educacional ou são contraditórias, muitos não titubeiam em afastar-se da lei, com as chamadas burlas ou até mesmo com movimentos (explícitos ou não) para sua desconstrução. A perspectiva de análise da legislação educacional a partir dessas ideias permite também uma relação teórica com a definição de “tática” e “estratégia”, elaborada por Certeau (1994). O

modelo polemológico proposto, quando direcionado para uma teoria da lei percebida como “prática social”, marca a questão do poder (sua suposta ausência, no caso da tática; ou sua postulação, no caso da estratégia). Nesse sentido, os sujeitos sociais não serão sempre meros reprodutores, mas poderão ter táticas de sobrevivência e práticas de *consumo* da legislação em movimento e atividade de “fazer com”.

Torna-se interessante destacar o aspecto discursivo, pois a legislação educacional deve mesmo ser percebida na dimensão da “linguagem”, assim como do “ordenamento jurídico” e da “prática social”. Afinal, “(...) a lei só é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nesse viés, a lei enquanto linguagem é constituinte desta linguagem e, por outro lado, ao mesmo tempo, é constituída por ela” (FARIA FILHO, 1998, p. 103). Certamente, há elementos retóricos na linguagem legislativa educacional como estratégias de consentimentos, persuasão e legitimidade, assim como também tentativas de validação de inovações previstas e desejadas para a educação e, de forma específica, para a formação docente.

Baseando-se nas proposições feitas, a legislação educacional está também sempre relacionada a determinadas concepções de educação e de escola, de homem e mundo, produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, das mais diversas formas pelos sujeitos sociais. No campo educacional, isso contribui para a construção de determinadas identidades, incluindo a do professor e das instituições formadoras. Cabe, aqui, citar a possibilidade da análise de pareceres e resoluções vinculadas a LDB 9.394/96, fontes interessantes para a percepção das disputas travadas no seio da questão da formação docente. Como por exemplo, os Pareceres CNE/CEB 15/98, aprovado em 01/06/98, e CNE/CEB 1/99, aprovado em 29/01/99, que fundamentaram a Resolução CEB 2, de 19/04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação de docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. “A leitura dos pareceres e das resoluções citadas provoca a pergunta: como foram produzidos e no que consistem?” (NUNES, 2002, p. 9). Suscita, assim, espaço para se colocar em pauta as lutas políticas, as disputas que envolvem os legisladores, os grupos sociais organizados e os sujeitos a que se referem. Isso tudo mobiliza o uso de uma abordagem que busca enxergar a legislação educacional também em sua dinamicidade, sem negar os interesses administrativos que envolvem a sua criação e execução.

Certamente, a interpretação desse conjunto de documentos legais, com destaque para os pareceres que funcionam para a exposição de motivos e são justificadores das resoluções, aponta

para muitas das representações que eles produzem sobre a formação docente, trazendo, dentre outras esferas, uma figura idealizada do professor, distante das conjunturas desafiadoras de sua prática. O Parecer CNE/CEB 1/99, dissertando sobre a formação docente, registra como urgente:

(...) que o professor assuma sua condição de intelectual e se torne um ‘mestre distinto’, ‘afeito a uma nova cultura’, superando a formação reduzida que recebeu, constrangida à transmissão de conteúdos e procedimentos sobre como fazer e o que fazer, conquistando sua competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto de situações que enfrenta no cotidiano.

E ainda sobre o papel do professor e o tom de preocupação com sua formação, na esfera das competências da educação formal ou no limiar de sua própria busca pessoal, o mesmo Parecer CNE/CEB 1/99 destaca a proposição da LDB 9.394/96 (art. 13, III) e sublinha a complexa função social prevista para a docência:

(...) zelar, no contexto do dever do Estado pela educação escolar, pelo exercício do direito de aprender de cada aluno. Ao fazê-lo a lei interpela o profissional da educação, enquanto um intelectual que tem poder, face às várias possibilidades de escolha, de firmar compromissos com os interesses mais gerais do conjunto do país.

Como se pode indiciar pela leitura dos documentos, o Parecer CNE/CEB 1/99, tentando valorizar a profissão docente, traz uma ótica própria, responsabilizando o profissional enfaticamente, até mesmo sobre a sua própria formação (algo também presente no PNE – 2000-2011) e os rumos dos interesses gerais do país. Não se está, aqui, eliminando a força da busca pessoal do professor e o caráter político de sua função, mas alertando sobre o romantismo exacerbado e o apelo discursivo salvacionista, possivelmente, existentes nos documentos oficiais.

Nesse movimento de ampla ambição para as habilidades, as competências e as responsabilidades que devem possuir os professores, com a docência no eixo das análises, na LDB 9.394/96 (art. 26), emerge também discussão sobre o currículo e, mais uma vez, impactando nas práticas das instituições formadoras e no perfil do profissional a ser formado.

Nunes (2002, p. 8) alerta:

Em todas as reformas educacionais do mundo contemporâneo, os currículos assumem posição estratégica, já que neles se aglutinam e se diversificam as disputas em torno dos diferentes sentidos do social e do político. Mesmo que não tenham efeito imediato junto às escolas, produzem outros efeitos simbólicos de inegável importância: mobilizam a indústria cultural em torno da legislação educacional e das atividades escolares, dão relevo aos saberes de certos grupos de especialistas em detrimento de outros, produzem objetos de conhecimento, desenham novas funções e papéis para os agentes institucionais, geram outros textos a eles relacionados (grades curriculares, normas diversas, livros didáticos etc.).

Desse quadro geral, a LDB 9.394/96 (art. 26) também faz proposições sobre a organização curricular, sinalizando que o currículo da educação básica deve ter uma base comum nacional, que será complementada por uma parte diversificada elaborada em cada sistema estadual de ensino e estabelecimento escolar, de acordo com as características regionais e locais (o que, mais uma vez, de forma cíclica, afeta e acarreta demandas para a formação docente). Com isso, coube ao Conselho Nacional de Educação – CNE⁵³, instituído pela lei 9.131, de 20/12/96, definir as competências da Câmara Básica e deliberar sobre as DCN. Então, os Pareceres e Resoluções anteriormente mencionados são decorrentes de tal perspectiva legislativa, edificadora da estrutura curricular educacional do país, da educação básica e dos cursos normais em nível médio.

A questão do currículo não é interesse primordial da presente pesquisa, mas ela se funde nas discussões sobre a reforma da educação, as políticas de formação docente e a chancela pelo direito a lecionar. Para ilustrar, possível dizer que a Resolução CNE/CEB nº 2, de 07/04/1998, dirige atenções para a formação docente como garantia da autonomia do professor para conceber e transformar as propostas pedagógicas de cada escola, exaltando que isso é que permitirá a melhoria na *qualidade* do processo de ensino da Base Nacional Comum e Diversificada da proposta curricular.

Atrelando o estudo das políticas de formação docente aos dispositivos legais e partindo do discurso exaltado na resolução em ênfase, cabe aqui destacar, como interesse da pesquisa, a ênfase na “universitarização” e a conseqüente fragmentação dos Cursos Normais, mesmo com a criação de DCN específicas para eles. A LDB 9.394/96 (art. 62)⁵⁴ indica a necessária revisão da chancela para o direito a lecionar e valoriza eminentemente o ensino superior como alternativa de formação, trazendo para o cenário os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Superiores de Pedagogia. E assim, “(...) se depender apenas da sua determinação, as escolas normais estão com seus dias contados, embora continuem credenciadas para preparar

⁵³ Art. 90 declara que as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e a LDB 9394/96 serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

⁵⁴ Art. 62 da LDB 9394/96 apresenta a seguinte diretriz (alterada pela lei nº 12.796, de 2013): “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

professores da educação infantil e das quatro primeiras séries da educação fundamental” (NUNES, 2002, p. 15).

Pode-se afirmar que a interpretação da LDB 9.394/96 foi permeada de debates acirrados no que se refere ao tema da formação para o magistério da educação infantil e anos iniciais da educação básica, trazendo muitos impactos para os Cursos Normais. Conforme sinaliza Nunes (2002), por exemplo, o diálogo com o caput do artigo 87 sobre o fim da Década da Educação. À primeira vista, entende-se que o § 4º do citado determina que durante a Década da Educação, até o seu término, só poderiam ser admitidos professores habilitados em nível superior para os anos iniciais da educação básica, não sendo permitida admissão de professores habilitados em nível inferior. Entretanto, o texto conflita com a disposição permanente contida no art. 62 de que será admitida, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Assim, a norma transitória, art. 87 (§ 4º), mostra-se incoerente com a vigência da norma permanente.

É exatamente em meio a essa polêmica que art. 87 (§ 4º) da LDB 9.394/96 foi revogado pela Lei 12.796, de 2013. A premissa da formação foi mesmo sendo anunciada pelos sujeitos sociais com diferentes interpretações e muita polêmica. Para exemplificar ainda mais a questão e demonstrar a inquietude gerada, Nunes (2002), evidencia ainda que, em 09/05/2000, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 10/2000, encaminhando a alteração na redação do Decreto 3.276, de 06/12/99, que previa “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental exclusivamente em cursos normais superiores”. O parágrafo foi modificado, substituindo-se a palavra *exclusivamente* pelo termo *preferencialmente*, mediante Decreto 3.554, de 7/08/2000.

Seguindo tal delineamento de disputas pela formação docente no país, cabe elucidar também sobre o PNE (2001 – 2010)⁵⁵, aprovado pela Lei 10.172, em 09/01/2000, ou seja, com certo atraso, já que a LDB 9.394/96, no art. 87 (§ 1º), prevê que a União, no prazo de um ano a partir da publicação da Lei, deveria encaminhar ao Congresso Nacional as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

⁵⁵ Sobre o PNE (2001-2010), em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela sua aprovação. Tal documento traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, incluindo a questão da formação docente, com o intuito de que fossem cumpridas até o fim de 2010, o que não aconteceu em plenitude. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

O citado PNE, assim como a lei que o fez ser concebido, a LDB 9.394/96, defende a formação na perspectiva do ensino superior:

As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o país à altura das exigências e desafios do séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. A oferta de educação básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor (BRASIL, 2011, p. 12).

Entretanto, através de diagnóstico feito (um pouco atrasado e após a desintegração de muitos Cursos Normais), o PNE reconhece que, diante da realidade brasileira, é compatível que se tenha investimentos para o nível de formação mínimo estabelecido pela lei. Talvez essa ponderação seja decorrente da demora na criação e publicação do documento, uma vez que, de 1996 (ano da publicação da LDB 9.394/96) a 2000 (ano do Decreto 3.554, que evidencia a condição da habilitação acontecer *preferencialmente* em nível superior e não *exclusivamente*), muita instabilidade foi gerada e vivenciada no que se refere ao universo das disputas pela tutoria da formação do docente para a educação infantil e anos iniciais da educação básica. A rigor, a aplicabilidade do preceito legal foi-se mostrando incoerente e ambiciosa para nosso país e, de forma especial, para muitas localidades, como a Baixada Fluminense e o município de Belford Roxo.

Considerando que o documento fixa metas de expansão e de melhoria da *qualidade* do ensino, a proposição é que as necessidades de formação docente cresçam e se ampliem. A tabela abaixo⁵⁶ (tabela 3), exposta no próprio PNE (2000 – 2011), mostra o quantitativo expressivo de docentes que não possuem a formação para a função exercida, os chamados professores *leigos*. Com isso, seria mesmo utopia desejar alcançar a inicial meta de que, em 2006, todos os docentes estivessem na categoria da formação com ensino superior completo.

Dessa perspectiva, ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, o curso normal, interesse da pesquisa, ainda aparece como alternativa de formação para o magistério da educação infantil e séries iniciais da educação básica, mas acabou recebendo certo estigma. Entretanto, mesmo desprestigiado, parece mesmo ser a necessidade real de diversas regiões brasileiras, incluindo a Baixada Fluminense e o município de Belford Roxo, que apesar de

⁵⁶ A tabela foi retirada do PNE (2000-2011). No citado documento está nomeada como tabela 19. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em: 22 de dezembro de 2015)

possuir duas instituições de ensino superior particulares (UNIABEU⁵⁷ e FABEL)⁵⁸ e o Consórcio Cederj (também surgidos em momento de maior visibilidade e acesso ao ensino superior no país), não possui estrutura para a ampliação das oportunidades de acesso à universidade e expectativas a curto prazo para a formação docente exclusivamente em nível superior.

Tabela 4: Funções docentes – Distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam

Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-Escola e Alfabetização	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Ensino Médio	Educação Especial	Jovens e adultos
Ensino Fundamental Incompleto	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ensino Fundamental completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ensino Médio completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ensino Superior completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1998

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

Diante de tal quadro, embora a LDB 9.394/96 recomende a formação de professores em nível superior e o PNE (2000 – 2011) intensifique tal diretriz, a rigor, o curso de nível médio para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental seguiu sendo considerado como mecanismo para se obter demanda de profissionais. Para preencher seus quadros de educadores, diversas Secretarias aceitaram (e continuam aceitando) nos concursos públicos aqueles que tinham (e têm) essa formação, assim como fez (e ainda faz) o município de Belford Roxo. Como exemplo, o edital da Secretaria Municipal de Educação de Belford

⁵⁷ A Associação Brasileira de Ensino Universitário iniciou suas atividades em meados dos anos 1950, com a criação do Ginásio Belford Roxo, em Belford Roxo, então 4º distrito do município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense/RJ. As atividades de ensino superior tiveram início na década de 1970, por meio do Decreto Federal nº 70179 de 24 de fevereiro de 1972, que autorizou o funcionamento da Faculdade de Ciências

Econômicas, Contábeis e Administrativas de Nova Iguaçu/RJ. Em 1992, passou a denominar-se ABEU Faculdades Integradas. Em 2002, pela Portaria MEC nº 1485, de 15 de maio de 2002, a “ABEU - Faculdades Integradas” foi credenciada como “ABEU - Centro Universitário”, com sede no Município de Belford Roxo, e unidades acadêmicas nos municípios de Nilópolis, Nova Iguaçu, Angra dos Reis e Rio de Janeiro. (Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/index.php?p=historico> Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

⁵⁸ No final de 1995 o curso de Ciências Contábeis foi aprovado, e iniciou suas atividades em 1996. Em 1997, a Faculdade de Belford Roxo deu entrada em dois novos cursos, sendo que o curso de Ciências Jurídicas não conseguiu passar pela burocracia da OAB, mas o de Administração passou pela autorização e começou no 2º semestre de 1998. Em 24 de dezembro de 2008 foi publicada no D.O.U a Portaria do curso de Licenciatura em Pedagogia, que começou suas atividades no 1º semestre de 2009. (Disponível em: <http://www.fabel.edu.br/2011/site/scr/nossaHistoria.aspx> Acesso em: 22 de fevereiro de 2014)

Roxo (EDITAL Nº 001/2010)⁵⁹ atribuiu como formação para o cargo de professor II (1º ao 5º ano) o seguinte: “Curso de Formação de Professores em nível de Ensino Médio ou Curso Normal Superior ou Curso de Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em séries iniciais do ensino fundamental”. Com isso, “(...) a trajetória das políticas públicas de formação docente em nosso país mostra que há uma tradição, na sua implementação, que conjuga avanços legais e recuos pragmáticos” (NUNES, 2000, 28).

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a efetivação da meta da política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior ainda é um desafio. De acordo com a plataforma online “Observatório do PNE”⁶⁰, em 2013, no Brasil, a porcentagem era de 74,8% professores com ensino superior atuando na educação básica e, de forma especial, um destaque para o indicador que aponta que, em Belford Roxo, há 66,8% professores com a formação prevista como meta.

Assim, no auge da disputa, o ensino médio na modalidade normal é apresentado nas DCN como um curso com estrutura e estatuto jurídico específicos, ambiente institucional próprio e organização pertinente à sua proposta pedagógica. “Os desdobramentos atuais da política educacional nos municípios, no entanto, têm tido um efeito contraditório. O incentivo à abertura de classes de ensino fundamental pelas verbas do Fundef tem levado as prefeituras que organizaram esses cursos a fechá-los, com prejuízos para seus estudantes e professores” (NUNES, 2002, p. 24). A partir da experiência de outros municípios, a situação é uma ameaça para Belford Roxo e seu Instituto de Educação (Brizolão 380 – Joracy Camargo).

Voltando ao Parecer CNE/CEB 1/99, oportuno mostrar que nele são indicados alguns princípios que devem ser assumidos pelas instituições de formação de professores, mais uma

⁵⁹ Não foi localizado nenhum edital de concursos anteriores ao ano de 2010. (Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-belford-roxo-rj-409-vagas> Acesso em: 22 de dezembro de 2015)

⁶⁰ As porcentagens apresentadas e citadas foram pesquisadas no Observatório do PNE, uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação – PNE e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. A iniciativa é de vinte e uma organizações ligadas à Educação, especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. (Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacaoprofessores/indicadores> Acesso em: 22 de dezembro de 2015)

vez na perspectiva curricular, e que sinalizam aspectos reforçados pelas pesquisas acadêmicas realizadas sobre os saberes da docência. Nunes (2002, 25-26) enfatiza:

Entre elas aparece a valorização da história de vida dos estudantes do curso normal e do diálogo proposto na base do ato pedagógico; a preparação para o desenvolvimento de competências necessárias à prática da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; a validade da reflexão sistemática sobre a prática de alunos e docentes desse curso e que inclui a exigência de que pelo menos 800 horas dentro dele – num total de 3200 horas em quatro anos de tempo parcial ou três de tempo integral – sejam dedicados à prática da docência.

Sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo, que, em pouco tempo, logo depois de sua *fundação*, vivenciou o desmonte dos CIEPs (pois utiliza a arquitetura de um deles) e as interpretações da LDB 9.394/96, ele não teve força para se transformar em Instituto Superior de Educação e, assim, passou a ser CIEP 380 – Joracy Camargo (e mais recentemente CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo em homenagem à Leonel Brizola), mas ainda com formação docente em nível médio. Assim, gradativamente, foi perdendo a legitimação de instituição específica para a oferta da chancela ao direito de lecionar, tal como já foi evidenciado. Dessa forma, perdeu o simbolismo de ser chamado de Instituto de Educação e sofreu os impactos propositivos da DCN no que se refere, em especial, à questão da carga horária ampliada que se apresentou desvinculada dos anseios da comunidade local.

Nessa direção, a formação de professores no país ficou (e permanece) em discussão, permeada por inseguranças e pontos de vista distintos. Sobre a questão e ainda exemplificando a partir do Parecer CNE/CEB 1/99, a ótica da “universitarização” prevalece e a trajetória da formação docente no país constitui-se atrelada à ampliação dos níveis de escolaridade com o intuito de trazer uma formação mais sólida para o magistério e a solução das lacunas encontradas na educação brasileira. Entretanto, o mesmo parecer traz a proposição das DCN para a formação de professores na modalidade normal, em nível médio, e apresenta o curso a partir de estrutura e estatuto jurídico específicos, ambiente institucional próprio e organização pertinente à sua proposta pedagógica. Nessa linha, mesmo defendendo a formação na perspectiva do ensino superior, suscita inferências para o currículo de formação em nível médio e percebe em tal empreitada a possibilidade de repensar tais cursos. Conforme o citado parecer:

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Se criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases.

A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento da busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível

médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais deverão de respeitar essa peculiaridade e evidenciar esforços para dar sequência à valorização do magistério em todas as suas dimensões.

Diante do que foi exposto, é possível perceber que o Parecer CNE/CEB 1/99, com seus limites e lacunas, compreende que a oferta do curso normal atende ao que prescreve a lei e, além de tudo, possibilita ao poder público proceder à passagem da formação inicial de nível médio para a de nível superior. Porém, traz a perspectiva de transição e não de definição de fidelização para a identidade das instituições de formação de nível médio, uma importância institucional estrategicamente temporária. Com tal pressuposto, o parecer em questão explicita o seguinte: “Trata-se de um patamar a ser alcançado e de condições a serem estabelecidas, num país que conta com um grande número de professores leigos, sem habilitação para o magistério”.

A legislação, ao priorizar a formação em nível superior, tem seu peso e sua importância, mas não pode desconsiderar a trajetória dos Cursos Normais e ainda a realidade educacional brasileira, incluindo as contradições do sistema e as representações existentes e relativas à condição de ser professor. Ainda com Nunes (2002, p. 30):

O professor e o aluno não mudam por decreto ou pela imposição de quaisquer exigências externas. As alterações na formação do professor, dentro das reformas recentes, denunciaram o estilo autocrático, tão caro ao Ministério da Educação, e reforçam o tratamento profissional da educação como menor. A concorrência e a diferenciação entre as escolas são mecanismos que, incentivados legalmente, acentuarão a desigualdade dos cursos de formação de professores. Diante da “lei” e das “diretrizes” é, em parte, constrangedora a reação de desesperança de muitos docentes dentro das instituições públicas e particulares, sinal de que os determinantes legais têm limites concretos, que não serão ultrapassados se não forjarem mecanismos reais de mudança da mentalidade do conjunto da comunidade educativa.

Enfim, de uma forma ou de outra, os professores nos discursos reformadores, via de regra, são colocados no centro das preocupações e a formação docente é percebida como salvação para os problemas da educação. Tal retórica pode ter um efeito *desresponsabilizador*, ofertando conforto transitório a partir de algo que está supostamente sendo realizado e mobilizado, no caso, a transferência da formação para o ensino superior.

O ponto central, aqui, é a análise da reforma da escola a partir da formação docente e da pretensa busca de se conseguir resultados apenas adiando a garantia da chancela legal para o direito a lecionar a partir das instituições de ensino superior. Talvez, o aumento do número de professores com ensino superior não seja garantia absoluta de ensino mais eficaz, apesar de tal justificativa ser usada nos discursos oficiais. Como alerta Popkewits (1997, p. 42):

A reforma da escola fica reduzida a soluções como um aumento de temas ou maiores exigências de certificados como evidência da competência do professor. Os relatórios

da mudança ou atividade, independente da sua natureza ou profundidade, são considerados como testemunhos de progresso.

Com efeito, as reformas educacionais – bradando o *tom salvacionista* da escolarização do social – vêm sendo enfatizadas como um dispositivo eficaz para obter o *avanço* na política, na economia, na cultura e nos demais campos da vida social. Conforme Lessard (2006) nos sinaliza, persiste o ideal de aperfeiçoar a qualidade dos estabelecimentos de ensino para melhor atender às demandas de crescimento cada vez mais contingentes. Compreende-se que a melhoria da eficácia e da equidade do ensino passa pela capacidade de fazer com que profissionais preparados ensinem de forma *qualitativa*.

Diante dessas expectativas governamentais que dizem respeito às projeções para a alteração de uma nova ordem na formação docente, explicitada pela meta do aperfeiçoamento do sistema educativo como um todo, torna-se cada vez mais urgente pensar se resultados mais satisfatórios para a educação básica seriam provenientes da reelaboração dos programas de formação docente, quando ampliados para o ensino superior, reduzindo a contribuição do curso normal, ofertado pelos Institutos de Educação ou Escolas Normais, mas considerandoos apenas como mediação temporária para um problema que será resolvido.

Percebe-se, assim que, a meta do ensino superior pode ser uma possibilidade. Entretanto, tanto do ponto de vista legal quanto da diversidade da realidade educacional brasileira, o ensino médio na modalidade Normal representa, no trajeto da profissionalização do educador, algo a ser considerado, mas com a necessidade de definição de políticas integradas e não de disputas institucionais desarticuladas. Nesse sentido, a heterogeneidade proposta é um caminho, mas não pode criar desigualdades entre as instituições e, sim, a mobilização de parcerias voltadas para novas conjunturas.

CAPÍTULO III “A PORTA DA VERDADE ESTAVA ABERTA, MAS SÓ DEIXAVA PASSAR MEIA PESSOA DE CADA VEZ...”: aspectos da profissão docente como construção histórica...

*A verdade dividida
A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só
consequia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.
Carlos Drummond de Andrade (1985)*

Sigamos na companhia de Drummond e, desta vez, trazendo seu poema “A verdade dividida” (1985). Nessa obra, o tema da incompletude da “verdade” é posto de forma sensível, mas intensamente ousada. Por isso, outra vez, pedimos credencial ao poeta para a exploração do seu texto que permite, no presente capítulo da dissertação, a mobilização de algumas necessárias reflexões sobre aspectos e particularidades que transitam pela análise da profissão docente como construção histórica.

Cabe chamar atenção e questionar os sistemas que estabelecem um vínculo originário entre sujeito e conhecimento, como se existisse a fonte da “verdade”, ou seja, um suposto “lugar luminoso”. Afinal, pela “porta da verdade” só passa mesmo “meia pessoa de cada vez” e os “meios perfis” não possuem sintonia plena e absoluta. Mesmo quando a “porta da verdade” é *arrebentada* pelo esforço humano de conhecê-la, há fragmentações e limitações para a identificação da parte “perfeitamente bela”.

A proposta, então, será utilizar a problemática da “verdade” como fio condutor de investigação, na esteira das considerações foucaultianas que já foram sublinhadas anteriormente como um dos itens da *biblioteca* mobilizada. Nessa medida, a ênfase está em buscar saber como alguém, numa prática histórica específica (no caso, a docência), torna-se sujeito (professor), qual seu estatuto (profissional ou proletário), e os limites do seu discurso e daqueles que o envolvem. Por isso, importante valorizar que aquilo normalmente reconhecido como “verdade”

não está no objeto (que não é estático), no sujeito (que não é essencializado) ou na adequação entre um e outro (que não são unidades fixas), mas nas articulações históricas de mútua elaboração.

Nessa perspectiva, ao investigar os sujeitos sociais no decurso da História (da profissão docente), é possível considerar a presença de regimes de verdade, pois “(...) a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1987, p. 8). Isso porque os regimes de verdade estão, também, alicerçados em enunciados científicos e mudanças nas regras daquilo que é aceito, mecanismos jurídico-legais e mecanismos disciplinares, mas sendo o poder microfísico, mesmo presente no Estado, está em muitos outros eixos e possui pontos de resistência.

Assim, “(...) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1987, p. 8). O poder é uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que reprime e, sem dúvidas, perpassa também pela profissão docente e pelas instituições próprias de formação.

Há uma multiplicidade de circunstâncias de exercício do poder que, em suas diferentes configurações, produzem experiências e discursos relacionados às exigências e possibilidades de uma época. Nesse contexto, adentramos a dimensão do discurso, cuja produção “(...) é, em toda sociedade, selecionada, controlada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar os poderes e perigos, dominar o acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 11).

Portanto, partindo do pressuposto que o discurso forma sujeitos e os objetos de que fala, inscritos em formas regulamentadas de poder e suscetíveis a múltiplas coerções, é oportuno fazer algumas problematizações para o prosseguimento da investigação proposta: como algumas “verdades” foram construídas na História da profissão docente? No processo de profissionalização docente, por que aparecem as instituições próprias de formação docente? O que há na realidade discursiva sobre a docência?

Enfim, busquemos a compreensão da “verdade”, mas mediada pelo alerta de Foucault (1987, p. 12): “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder (...)”. Definitivamente, ela “(...) não existe fora do poder ou sem poder” (Idem, p. 12). Que através de uma análise da produção histórica da

“verdade”, tenhamos mais cautela e possamos melhor compreender as interpretações oriundas de “capricho”, “ilusão” e “miopia” para a dignificação do desafio de enxergar a profissão docente.

3.1 Profissionalização docente

Problematizar o modo pelo qual a historiografia vem produzindo diagnósticos sobre a educação escolar e a profissão docente tem contribuído para mobilizar determinadas chaves de leitura e hipóteses explicativas. Nesse rastro, busca-se apreender a historicidade e os lugares de produção e enunciação destas representações, de modo a flagrar o quanto as visões permanecem impregnadas pelas concepções dos atores e sujeitos que vivenciaram as tensões e as lutas do processo histórico, assim como também de quem as interpreta. Portanto, próprias do jogo, as representações e os discursos, incluindo as relativas à docência, permanecem circunscritas ao âmbito das análises, entre *luzes e sombras*.

Assim, em relação à História da profissão docente, é possível dizer que a questão contempla as várias dimensões do exercício profissional do magistério e qualquer enunciação “(...) exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional” (CATANI, 2007, p. 587). Entretanto, pela complexidade, percebe-se que há dificuldade de encontrar trabalhos nos quais os diversos aspectos citados sejam articulados.

Nessas condições, distante do desejo e da pretensão de contemplar todas as dimensões da História da profissão docente, a opção é principiar a exploração a partir da abordagem proposta por Nóvoa (1987 e 1991)⁶¹ e estabelecer certo diálogo com ela. Para o autor, as profissões não têm um tipo ideal que se configuraria como parâmetro para se estudar o processo de profissionalização de diferentes grupos profissionais como algo homogêneo, mas cada grupo precisa ser analisado a partir de sua própria gênese e desenvolvimento.

Seguindo essa condução, cabe analisar a palavra profissão em sua acepção própria e particular, já que quando vinculada a alguma atividade traz o tom do trabalho especializado e

⁶¹ Dentre as muitas possibilidades para discutirmos a História da profissão docente, a escolha foi a de explorar os estudos de Antônio Nóvoa, que canaliza esforços para a análise do fenômeno nos países europeus e, mais especificamente, em Portugal. Como toda e qualquer opção teórico-metodológica, adotar essa abordagem significou lidar com suas possibilidades e limites. No que tange às possibilidades, a costura argumentativa empreendida no decurso deste capítulo configura-se como sinalizadora daquilo que foi possível alcançar. Em relação aos limites das interlocuções que foram estabelecidas com a produção de Nóvoa, dois são dignos de friso

reconhecido dentro de uma sociedade. Nessa linha, Nóvoa (1987, p. 49), define profissão da seguinte forma:

Conjunto dos interesses que se relacionam com o exercício de uma atividade institucionalizada, da qual o indivíduo extrai seus meios de subsistência, atividade que exige a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, notadamente de ordem ética, definidos coletivamente e reconhecidos socialmente.

No caso da especificidade da docência, há muito o que se investigar em relação aos (des)caminhos trilhados por aqueles sujeitos que fizeram (e ainda se empenham em fazer) dela uma profissão, ou seja, uma atividade institucionalizada, possivelmente geradora de meios de subsistência, agregadora de um corpo de saberes e de saber-fazer, assim como também de uma ordem ética.

Como chave de entrada, o primeiro destaque direciona-se para o significativo esforço histórico de se usar e assimilar a categoria de profissão e não apenas de professor e docente (ou ainda mestre). Tais precauções que dizem respeito ao uso das categorias históricas de análise fazem toda a diferença no estudo dos sentidos das práticas profissionais do magistério, pois são também chamados de professor muitos outros que, não necessariamente, têm diploma específico ou qualificações pedagógicas formais. Aqui se inserem os treinadores de times, os palestrantes de alguns cursos de formação, os preceptores de atividades das mais diversas e os profissionais de outras áreas quando assumem a docência como atividade complementar de suas carreiras, como se (num sentido amplo e presente no senso comum) não existissem limites para caracterizar a categoria do professorado. Do mesmo modo, muitos professores (no sentido restrito da atividade) não são reconhecidos ou não se reconhecem como profissionais pela ausência (ou não plenitude) de uma ou outra condição que poderia definir a categoria. No último caso, há muito o que pensar, por exemplo, sobre os professores leigos, que assumem o magistério sem habilitação e chancela para tal. De acordo com Cardoso (2014, p. 62):

neste momento: a) ao lado das proximidades, as diferenças que marcaram Portugal e o Brasil e b) certa linearidade a partir da qual o autor perspectiva a, por assim dizer, “sucessão de etapas” na História da profissão docente.

Professor ou docente são termos encontrados nos dicionários, em sentido mais amplo, significando aquele que dá aulas sobre algum assunto, que ensina uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento, e, em uma acepção mais restrita, aquele que tem diploma de algum curso que forma professores, ou aquele que, para o exercício de sua profissão, requer qualificações acadêmicas e pedagógicas, para que consiga transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma.

Nessa direção, para o estudo da História da profissão docente é importante compreender o sentido de ser profissional, assim como também as particularidades da cultura instaurada nas instituições educativas, as tradições herdadas, os hábitos instituídos, as trajetórias, dentre outros aspectos. Do mesmo modo, torna-se necessário aludir para aquelas circunstâncias que, juntas, concorreram para a institucionalização da educação escolar e para compor um quadro dos fatores políticos e econômicos, sociais e culturais que embasaram a grande empreitada do processo de profissionalização docente.

Frente ao exposto, vale considerar que o desenvolvimento da profissão docente está imbricado com a “(...) transição de uma sociedade onde a educação se faz por impregnação cultural para uma munida de um sistema complexo de ensino estatal” (NÓVOA, 1991, p.117). Para esclarecer, é oportuno dizer que a “(...) impregnação cultural não tem nada a ver com uma intenção explícita de educar; ela se faz sobretudo pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança, sem que o adulto tenha consciência da ação educativa que está a exercer” (Idem, p.110).

Com base nisso, é possível reforçar que a escola “(...) foi a primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade” (POPKEWITZ, 1997, p. 21). Afinal, definitivamente, a educação não é sinônimo de escolarização. De forma específica, a escolarização é o processo que inclui uma gestão definida, intencional e controlada da educação realizada através da escola. Isso é relevante para as enunciações que seguirão porque através do cenário de institucionalização da educação escolar emerge o grupo social de relevância no estudo proposto: os professores. Porém, é importante elucidar que eles são vistos aqui sob o prisma da profissionalização do seu estatuto e das interfaces deste processo com capacitação específica, através da criação das instituições próprias de formação, e a chancela para o direito a lecionar.

O fortalecimento do modelo escolar, que se encontra com os rumos da História da profissão docente, foi acompanhado, atravessado e produzido num jogo complexo de relações sociais, de mudanças, de tensões, de disputas, de representações concorrenciais e normas relacionadas ao mundo e aos sujeitos sociais dos *tempos modernos*⁶², que passam a ter confiança

⁶² A abordagem aqui assumida parte do pressuposto que não é possível enquadrar grandes períodos históricos em determinado sistema explicativo que abarque a multiplicidade de concepções de mundo. Porém, mesmo conhecendo as limitações de tal tentativa, é possível afirmar que um acontecimento histórico contribuiu para os “acasos dos começos” nos *tempos modernos*: a Revolução Científica dos séculos XVI-XVII. A partir dela, há que se contestar o modelo de explicação anteriormente adotado, inspirado numa determinação divina e em verdades absolutas, dando lugar a outro pautado na razão.

na validade do conhecimento científico. A consequência da modernidade é uma atitude específica perante a produção do conhecimento, voltada para “(...) o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é preciso esperar” (FOUCAULT, 2000, p. 340).

Mediante esse movimento de modernidade, os sujeitos sociais buscaram inferir objetivos para a intervenção humana no mundo, junto às instituições sociais, definindo-se os itens para os quais deveria caminhar a humanidade. Para Foucault (2000, p. 341), essa atitude de modernidade é:

(...) um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de se sentir, uma maneira também de agir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Cabe fazer uma incursão voltada para a necessidade de uma interpretação específica em relação ao que está sendo considerado como atitude de modernidade, já que não há a intenção de fazer valer a ideia de *homens à frente de seu tempo*, mas um entrelaçamento de reflexões e aspectos empreendidos por sujeitos sociais de determinado presente. Nesse caso, Elias (1995) traz importante contribuição, pois questiona as visões que concebem o processo de maturação dos possíveis talentos daqueles que são considerados gênios, pois nada é apenas interior, natural e apartado de interações sociais no tempo e no espaço.

No movimento de ocupar-se desses sentidos, necessário ressaltar ainda que a atitude de modernidade, na presente pesquisa, está sendo percebida como uma *invenção* empreendida por sujeitos sociais, sendo capaz de permitir a incursão de aspectos relacionados à produção do conhecimento e interferir na construção social da realidade. Assim, para as considerações que seguirão, convém destacar que essa configuração apresenta significativa importância para a educação dos sujeitos, percebida como forma específica de conduzir o desenvolvimento humano em prol do aperfeiçoamento ou progresso social. Nesse sentido, a educação coloca-se como uma prática eminentemente política.

No rastro dessas considerações e dos alertas conferidos, é importante enfatizar que a emergência e o fortalecimento do fenômeno da escolarização conheceram os seus “acazos do começo” em tal cenário de modernidade. Porém, “(...) é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes” (NÓVOA, 1991, p. 123), que se sentiram mobilizados pela criação de condições para a dignificação de suas funções e a melhoria de seu estatuto. “Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la” (Idem, 123).

Nóvoa (1991, p. 112) cita que o processo edificante e promissor para a institucionalização da escola e a profissionalização docente está intimamente relacionado com a instauração de uma ética protestante do trabalho a partir de um *ethos* de atividade que se implanta por meio da burguesia, a efetivação de uma série de normas para diferenciação entre o modelo *natural* e o modelo *civilizado*, o desenvolvimento de uma concepção de infância como fase de idade diferenciada e o ajustamento de um conjunto de técnicas e procedimentos para disciplinar os indivíduos.

Seguindo essa linha de raciocínio, “(...) a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que jogam na manutenção da ordem” (NÓVOA, 1991, p. 123). Nesse rastro, sobre a profissionalização docente, é possível afirmar que “(...) não é um processo que se produz de modo endógeno” (Idem, 123).

Em interlocução ainda com Nóvoa (1991), é oportuno sublinhar que o processo da profissionalização docente, mediante estudos sobre os aspectos sociológicos dos grupos que, do século XVI ao XVIII, tomaram a cargo as tarefas do ensino, pode ser definido a partir de quatro etapas principais: 1) docência como ocupação principal; 2) chancela legal para o direito a lecionar (concessão do Estado); 3) criação de instituições próprias para formação de professores e 4) surgimento de associações profissionais de docentes. Além dessas etapas, que não são sucessivas e tampouco obedecem a uma ordem cronológica, o autor identifica também na profissão docente dois outros itens, que estão sempre presentes e em disputa: o saber e a ética.

Desse quadro geral, pode-se afirmar que o processo de profissionalização de certas atividades, incluindo a do professor, aparece imbricado com o processo de estatização, quando o Estado assume o papel central. Esse processo de estatização da escola começa por volta do fim do século XVIII e está integrado ao movimento secular de emergência dos Estados Nacionais. Esquemáticamente, ainda a partir das considerações de Nóvoa (1991), é possível enunciar que tal processo traz consigo os seguintes aspectos: a decolagem ou emergência do sistema em disputa pela Igreja e pelo Estado, o controle progressivo do Estado sob a educação formal e a autonomização gradativa da instituição escolar.

Nessa perspectiva, vale dizer que, no conjunto das sociedades europeias, o final do século XVIII representa um período chave na História da Educação e, portanto, da profissão docente. Seguindo com a análise do modelo interpretativo já citado, é possível afirmar que, para conseguir a condição de funcionários do Estado, passa existir uma licença ou permissão para ensinar, cuja obtenção será obrigatória. Essa licença, materializada sob a forma de documento,

de forma geral, está relacionada à realização de um exame ou de um concurso direcionado a quem preencher certo número de condições de entrada e admissão, o que inclui habilitações, idade, comportamento moral e outros itens. “A licença ou a permissão funciona como um ‘aval’ do Estado ao grupo docente, que adquire um título que legitima sua atividade de promoção social de valores educativos e escolares e que valorizam, ao mesmo tempo, seu papel e suas funções” (NÓVOA, 1991, p. 122). A instituição desta regra é uma etapa decisiva do processo de profissionalização da atividade docente, pois permite uma progressiva autonomização do campo educacional, criando as condições necessárias para a elaboração de um conjunto de competências técnicas, baseadas em critérios escolares.

Esse quadro indicia que o percebido apoio estatal ao desenvolvimento da profissão docente, através da licença ou permissão e da gerência da instituição escolar, não abandona jamais o esforço de tomar a infância a seu cargo. “Com efeito, a profissão docente é muito ligada às funcionalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais” (NÓVOA, 1991, p. 122).

Nesse sentido, cabe realçar que os docentes tanto estão submetidos à condição de funcionários do Estado quanto, e em concomitância, constroem cotidianamente todo um conjunto de experiências que modulam, configuram e alteram o seu fazer profissional. Sendo assim, o cenário é propício para a edificação de mais uma etapa da profissionalização docente: a criação de instituições próprias de formação. De acordo com Nóvoa (1991, 124):

Dois argumentos são sistematicamente produzidos pelos docentes em apoio de suas reivindicações sócio-profissionais: a posse de um conjunto de conhecimentos especializados e a realização de um trabalho de mais alta importância social. Reencontramos as noções de corpos de saberes e sistemas de normas, as quais evoluem de acordo com as transformações socioeconômicas e o desenvolvimento da profissão docente. A expansão dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, assim como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e valores próprios à profissão docente, vai estar na origem do estabelecimento de uma formação específica, especializada e longa.

Frente a essas considerações que o autor nos convida a pensar, assume pertinência a afirmação de que os docentes se veem dispostos a melhorar seu estatuto através do investimento em sua própria formação e o Estado descobre um meio de controle através da fundação de instituições próprias de formação, fiscalização e disciplinarização da profissão. Cabe ressaltar que esse projeto de criação de instituições próprias de formação está situado antes do século XIX, mas somente a partir dele as escolas normais conheceram certa visibilidade, iniciando

nos docentes a luta pelo acesso a elas e pelo prolongamento do currículo e do nível acadêmico de sua formação.

Na segunda metade do século XIX, tornar-se professor primário passa a ser uma aspiração, vinculada ao objetivo de escapar da evasão e da marginalização social. “A criação das Escolas Normais, o desenvolvimento da forma escolar e a crença nas virtudes da instrução enquanto fator de progresso, transformam o acesso à profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais e em uma via de promoção social” (NÓVOA, 1991, p. 126).

3.2 Criação de instituições próprias de formação docente

Desde o momento de sua institucionalização, a escola foi cultivando uma chamada cultura escolar, que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam, dentre outras, a postura do ser professor. Julia (2001), já citado na *biblioteca* da pesquisa, define a cultura escolar como plural, mas abarcando um conjunto significativo de ideias comuns, princípios, critérios, normas e práticas sedimentados nas instituições educativas: modos de pensar e de atuar que proporcionam a seus componentes referenciais seguros. Nesse sentido, as Escolas Normais ou Institutos de Educação, em diferentes períodos históricos, constituem-se como partícipes no movimento de configuração, alteração, solidificação das *culturas escolares*.

Nesse sentido, seguindo com a exploração do modelo analítico proposto por Nóvoa (1991) em relação ao processo de profissionalização docente, cabe um destaque sobre o que se refere à criação de instituições próprias de formação docente, interesse crucial da presente pesquisa. Nessa perspectiva, convém retomar a ideia de formação e certificação como algo relacionado ao movimento de constituição dos Estados Nacionais. Dessa forma, cabe registrar que a primeira Escola Normal laica surge cinco anos após a eclosão da Revolução Burguesa, na França. Ela teve vida breve, funcionou apenas de janeiro a maio de 1795. Entretanto, neste período deixou para futuras experiências a sua concepção de formação docente. Tanuri (2000, p. 62)

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais.

Não seria possível seguir sem uma incursão e um pensar sobre a nomeação que recebeu a primeira escola de formação docente: Escola Normal. Certamente, vinculada à ideia de *normatizar* ou *normalizar*. Diante de tal reflexão, Foucault (2008, p. 75), referindo-se aos mecanismos disciplinares e de segurança, sinaliza que a normalização inclui:

(...) colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de certa normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a este modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.

Portanto, pode-se inferir que os mecanismos disciplinares de normalização possuem um caráter prescritivo e fazem a classificação daquilo que é normal e anormal, buscando uma adequação das práticas sociais às normas através de limitações, proibições, pressões ou vigilâncias proporcionadas a partir das instituições sociais e dos saberes elaborados para embasar suas atividades. “Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (FOUCAULT 2008, p. 75). É possível dizer, em diálogo com o teórico, que o(a) normalista é um sujeito social em potencial para colaborar em tal empreitada de prescrições normativas entrelaçadas, a partir do século XIX, aos dispositivos de segurança e de disciplina.

Seguindo adiante, o foco que aqui se insere está na criação das instituições próprias de formação docente no Brasil, mas, em hipótese alguma, há pretensão de realizar um resgate das origens delas. O objetivo está centrado, apenas, em iluminar aspectos que perpassam pela análise da emergência da *fundação* do Instituto de Educação de Belford (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e a experiência dele enquanto instituição de formação docente.

Sendo assim, enquanto movimento exploratório, cabe incursionar sobre alguns aspectos das práticas educativas ocorridas a partir do século XIX, que colaboraram para a emergência de instituições específicas voltadas para a formação docente no Brasil. Vilella (2007) destaca a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827 e do Ato Adicional de 1834, como momentos em que a intervenção estatal tentará se efetivar quanto à organização docente, definindo um estatuto, que dará início a um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior de exercício do ofício.

Assim, a Lei de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para os professores, embora mediante acirrado debate. De acordo com Bastos (1997), também antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-

se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820, a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes em relação ao domínio do método. “Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de professores adjuntos” (TANURI, 2000, 63). Sobre a ênfase no método mútuo, de acordo com Vilella (2007), a recomendação de adoção, apesar das profundas críticas que sofria, também pode ser percebida como um sinal da preocupação com o controle dos *perigos da multidão*, posto que o mesmo desenvolvia hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, através de uma vigilância que não incluía punição física e, assim, teve a formação docente como alvo de sua propagação e execução.

Entretanto, vale elucidar que antes da criação das primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias de nosso país, tencionando substituir o mestreescola pelo professor primário, formado e preparado para o exercício da função, já existiam certas preocupações no sentido de selecioná-los (GONDRA e SCHUELER, 2008; UEKANE, 2008). “Iniciativas pertinentes à seleção não somente antecedem as de formação, mas permanecem concomitantemente com estas, uma vez que, criadas as escolas normais, estas seriam por muito tempo insuficientes, quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias” (TANURI, 2000, p. 62).

Coube à província do Rio de Janeiro fundar a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, no ano de 1835, funcionando como um laboratório de práticas que deveriam ser tomadas como modelo. Nesse ponto, contribuindo para uma valorização dessa iniciativa, nos discursos dos governantes, a ideia da necessidade de estender a instrução pública a toda a população era recorrente, coerente com os ideais racionalistas tão difundidos.

Sendo assim, foi sendo enfatizada uma das supostas vertentes da missão do professor, exaltando a necessidade de formá-lo para ser um agente capaz de colaborar com a edificação de vínculos de nacionalidade e a constituição de um corpo de cidadãos. Nesse viés, em 1835, no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar. “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” (BRASIL, Lei nº 10, de 4.04.1835, art. 4º apud

VILLELA, 2007, p. 106). Para atestar a *boa morigeração*, moral e bons costumes, o candidato dependia do parecer do juiz de paz do seu local de domicílio, acrescido, posteriormente, das observações também do pároco. Somente após cumprida essa exigência, o diretor da instituição julgaria, através de um exame, se o mesmo possuía princípios suficientes de leitura e escrita.

Destaque interessante para a valorização da moral e da boa conduta, contrastando com a pouca exigência em relação à instrução: apenas saber ler e escrever. Havia mesmo uma preocupação explícita na formação de um professor que pudesse conduzir a mocidade segundo os princípios da ordem e boa conduta. A intenção era a formação de professores que pudessem disseminar a civildade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal. O professor oriundo da Escola Normal seria o veiculador de uma instrução elementar que forneceria: “Certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade” (Relatório do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Aureliano de Souza Oliveira, *apud* VILLELA, 1990, p. 147). A ideia era uma instrução comum, identidade de hábitos intelectuais e morais como constituição da unidade e da nacionalidade.

Nessa perspectiva, a escola passou a desempenhar um papel fundamental como um dispositivo de disciplinamento, de viés governamental, capaz de converter a multidão em uma população (FOUCAULT, 2008). Entretanto, a ambição voltada para a escola teve a formação dos professores como um canal promissor para a organização de um sistema escolar nacional e para o cumprimento de suas finalidades. E assim, coerente com tais formas de controle, os mecanismos de seleção e de admissão desses funcionários também recaiam, muito mais, conforme explicitado anteriormente, sob as condições morais dos docentes do que sob sua própria formação intelectual.

Nesse universo, a Escola Normal da província deveria ser o centro formador de professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos. Essa preocupação parece ser uma constante em outros projetos educacionais de Escolas Normais no Brasil, no século XIX. Como observa Villela (1992, p. 28):

(...) somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.

Quanto às Escolas Normais criadas nas demais províncias, como Minas Gerais (1840), Bahia (1840), São Paulo (1846), Pernambuco (1864) e Piauí (1864), por exemplo, Villela (1990) aponta que as mesmas revelam muitas aproximações com essa primeira experiência da província do Rio de Janeiro, tendo passado por momentos de valorização e de instabilidade (pelo menos, até os anos 1860). Em que se pese tal fator, pode-se afirmar que a Escola Normal, nos séculos XIX e XX, teve um papel fundamental na institucionalização de uma determinada cultura para formar o professor e caracterizou um dos aspectos do fenômeno de institucionalização da profissão docente no Brasil.

Dessa forma, concentrar o foco das atenções na criação de instituições próprias de formação docente, os Institutos de Educação ou as Escolas Normais, com capacitação em nível médio, não significa desconsiderar que, historicamente, houve (e permanece havendo) disputas, negociações e tensões relacionadas às diferentes formas de preparação para a prática profissional do professor. A criação das instituições próprias de formação é uma etapa do processo de profissionalização docente e está embasada na ação dos professores e do Estado. Os primeiros perceberam em tal empreitada a possibilidade da ampliação de seu estatuto e o segundo almejou a regulamentação e a efetiva supervisão. “Com efeito, a institucionalização de procedimentos de formação, através da criação de Escolas Normais, permitiu, de um lado, o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social de seus membros e, de outro, o estabelecimento de um controle social” (NÓVOA, 1991, p. 124).

3.3 Sobre algumas das (in)coerências do fazer docente

Dialogando com NÓVOA (1999)⁶³, estudos sobre a profissão docente devem considerar, como ponto de partida, que há uma realidade marcando grande parte dos textos em circulação sobre educação (textos oficiais, legais, acadêmicos e outros), produzidos e disseminados no final do século XX e início do século XXI, e que se relacionam diretamente com a constituição da identidade do professor. Com efeito, há contradições em determinadas ênfases que contribuem para que aspectos da profissão docente transitem pelo *excesso* (aquilo que sobra) e

⁶³ O artigo de NÓVOA (1999), intitulado “Os professores da virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas”, foi produzido na sequência de uma palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e destaca reflexões sobre a realidade discursiva que envolve a profissão docente na virada do milênio (século XX). O recorte temporal da presente pesquisa, 1996 a 2006, tem sintonia com a época abordada pelo autor e, assim, foi atribuída certa ênfase em relação à produção em questão. Entretanto, mais uma vez, é preciso destacar que a referência aos estudos do teórico português possibilitou algumas chaves de entrada, mas não uma comparação acirrada entre a experiência brasileira e a de Portugal. Estudos e pesquisas realizados em âmbito nacional sobre as especificidades da nossa realidade foram considerados ao longo do presente trabalho.

pela *pobreza* (aquilo que falta). Dessa forma, quatro denúncias principais precisam ser analisadas quando se assume o compromisso de investigar a historicidade da profissão docente e os percursos da formação de professores, incluindo a criação de instituições de ensino para tal fim: “1) do *excesso* de retórica política e dos *mass-media*⁶⁴ à *pobreza* das políticas educativas, 2) do *excesso* das linguagens dos especialistas internacionais em contradição à *pobreza* dos programas de formação de professores, 3) do *excesso* do discurso científico-educacional à *pobreza* das práticas pedagógicas e 4) do *excesso* das *vozes* dos professores em contradição à *pobreza* das práticas associativas docentes” (NÓVOA, 1999, p. 13).

Sobre a primeira denúncia apresentada, torna-se necessário considerar que, em uma sociedade marcada por crises de legitimidade política (capacidade de um determinado poder para conseguir obediência sem necessidade de recorrer à coerção) e por carência de participação do povo, surge sempre uma tendência para o civismo e para a refutação do presente. Isso compensa a ausência de vivência democrática e camufla as lacunas existentes nas ações de quem tem responsabilidade com a mobilização de políticas públicas. Os discursos passam a lançar, assim, expectativas para a sociedade do futuro, colocando o foco em projeções utópicas que mobilizam esperanças e impedem o olhar para o real. Essas condições evidenciam que, como alternativa, nada melhor do que os professores, *personagens* utilizados pelos políticos e pela opinião pública quando não há outras respostas coerentes para os problemas do presente. Nóvoa (1999, p. 13) sinaliza que:

(...) há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da ‘sociedade do futuro’. Um pouco por todo lado, políticos e intelectuais juntam suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc.

A ênfase retórica tem um efeito desresponsabilizador, pois os discursos justificam e atribuem sentido perfeito ao que não está satisfatório. Entretanto, nesse quadro, reforçam significativas ambiguidades que colocam os professores como alvo de críticas em torno de sua formação e competência, mas também como necessários profissionais para a melhoria da *qualidade* do ensino e para o progresso social e cultural. A esse respeito, convém acompanhar as reflexões de Nóvoa (1999, p. 13):

Nos programas de ação política ou nos discursos reformadores, nos documentos dos

⁶⁴ O termo *mass media* é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, os *mass media* seriam os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). (Disponível em: [www.infopedia.pt/\\$mass-media/](http://www.infopedia.pt/$mass-media/) Acesso em: 22 de janeiro de 2016).

‘especialistas’ (...) ou na literatura produzida pelos investigadores, reencontramos sempre as palavras repetidas uma ou outra vez, sobre a importância dos professores nos “desafios do futuro”. Ou porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, ou porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, ou por qualquer outra razão, os professores voltam a estar no centro das preocupações políticas.

Interessante aqui uma incursão sobre o objeto de estudo em questão, uma vez que, conforme já explicitado, em tempos distintos, a construção do CIEP 380 – Joracy Camargo, escola de tempo integral, e a passagem dele a Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) foram iniciativas apoiadas por muitos políticos da época com uma discursividade própria sobre a educação e a formação docente do município e do estado do Rio de Janeiro.

No rastro dessa análise, nada mais concreto do que o “Livro dos CIEPs” (RIBEIRO, 1986) e o Novo Livro dos CIEPs” (idem, 1995), que trazem a perspectiva de convocação para um suposto movimento reformista e de registro de um projeto com específica concepção de educação. Em tais obras, há uma exaltação em relação ao processo de formação docente, mas com passagens variadas de como o professor carrega responsabilidades para além de suas forças e competências.

Indícios mostram também que o movimento de *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) esteve voltado para uma retórica atrelada ao momento da emancipação do município⁶⁵, atribuindo aos professores o desempenho de missões das mais amplas para a transformação do nebuloso eixo social da região. Nesse caso, passagens do Projeto Político Pedagógico da Instituição – PPP da instituição em foco (anexo 4), datado de 2003, evidenciam as amplas tarefas submetidas aos docentes (de futuros docentes), tornando o sentido da responsabilidade ainda mais intenso: “formar verdadeiros cidadãos autônomos” e “estar contribuindo para a constituição de uma sociedade mais ‘justa’ e ‘fraterna’”.

Seguindo com a exaltação das contradições, a outra denúncia está na atividade eufórica e discursiva de especialistas internacionais (e nacionais), que se mostram ativos no aconselhamento e na consultoria na área da Educação. Com isso, o conceito de centralidade é cunhado, referindo-se à necessidade de trazer os professores para o centro do *retrato* de forma a reconhecê-los e valorizá-los em prol do enfrentamento dos desafios do futuro. Nessa perspectiva, a lógica que subjaz ao modelo evidenciado é a necessidade da preparação dos

⁶⁵ A questão é apresentada e aprofundada no capítulo 4 a partir da análise das entrevistas.

docentes para tantas realizações como uma suposta preocupação política e social, permitindo surgir uma atenção demasiada para a capacitação inicial da categoria, mas “(...) arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Desse quadro geral, é preciso ressaltar que as instituições próprias de formação de professores, embora com a escolarização dos futuros professores nas mãos e com papel social próprio, não têm responsabilidade exclusiva em relação aos percursos do exercício do magistério e ao cenário das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula do presente e do futuro, mas trazem tal imagem e são colocadas enfaticamente nos discursos reformistas, o que configura todo um repertório de análise. Tardif (2000, p. 14), refletindo sobre essa situação, sublinha as redes que se fazem nos percursos de formação, alertando-nos sobre a desmistificação de uma supremacia absoluta voltada para os espaços formativos escolares:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Assim, seguindo a ideia de redes existentes no processo de capacitação dos professores, para além de tudo o que as instituições próprias de formação docente fornecem de maneira regular e oficial oferecem em seus programas e ementas, Alves (1998, p. 15) sinaliza:

Não é possível se aceitar a ideia que a formação docente se dá exclusivamente, em cursos de formação (ela se dá em múltiplas esferas). Por outro lado, vai se percebendo que ao contrário de serem construídas linear e hierarquicamente, os conhecimentos - teóricos e prático-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros - necessários ao exercício docente são tecidos em redes.

Ampliando a reflexão sobre a não total predominância de responsabilidade das instituições próprias de formação docente, é possível citar que os professores, antes de assumirem propriamente a profissão, já experimentaram as especificidades do espaço de atuação futura: a escola. Os professores passam do papel de alunos para o de docentes, levando consigo muitas impressões e concepções delineadas no tempo de escolarização regular. Como nos aponta Nóvoa (1991, p. 125-126): “No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam uma *role-transition* em vez de uma *role-reversal* e, no início de sua atividade profissional, utilizam referências adquiridas no momento em que eram alunos (...)”. Nessa medida, definitivamente, é necessário reconhecer, sem anular a importância das instituições próprias de formação docente e projetando um olhar investigativo sobre elas, que a capacitação

dos professores acontece em redes que têm conexão com a vida particular e coletiva. De acordo com Cunha (1989, p. 157):

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser em particular e um ser genérico. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano, ele trabalha estas duas forças: as que vêm da generalização de sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor.

Enfim, a formação do professor e a constituição de sua identidade profissional estão para além de um sistema formal de ensino e da tutela por meio de uma ou outra instituição. Porém, não é isso que faz parte da realidade discursiva. No caso brasileiro, conforme já evidenciado, a LDB 9.394/96, por exemplo, em sentido oposto e mediante abordagem linear, apresenta regulamentações sobre a chancela do direito a lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, exaltando intensamente a ampliação da formação institucionalizada.

Ainda sobre os discursos que repassam para a formação docente os créditos estruturais de salvação, é válido considerar o surgimento de um mercado. Diante dos benefícios econômicos, a situação arrebatou um conjunto de instituições e de grupos científicos, que nunca tinham demonstrado grande interesse pela questão da formação, o que ocasiona a superficialidade e a quantidade exagerada da maioria dos programas de formação. “Consolida-se um mercado da formação, ao mesmo tempo que vai se perdendo o sentido da reflexão experimental e da partilha de saberes profissionais” (NÓVOA, 1999, p. 14). Nesse caso, é possível perceber os murais do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) com múltiplos cartazes de cursos de formação produzidos por editoras (que devem lucrar bastante). Mesmo em seu processo particular de redução de alunos, por uma razão ou por outra, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) foi (e continua sendo) um seletivo alvo da comercialização de cursos, materiais de editoras e itens pedagógicos variados.

Diante do exposto, possível compartilhar que, em determinado dia de trabalho de campo, a pesquisadora presenciou normalistas interagindo com representante de uma determinada editora em processo de negociação e venda. Vale ressaltar que os itens consumidos (livros com propostas de atividades para os alunos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) apresentavam uma vertente simplista e limitada, voltada para a execução de modelos e a repetição de comportamentos desejáveis (para os alunos e também para os futuros professores).

Ainda sobre materiais editoriais, os mesmos normalistas citados costumam circular pelo Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) com revistas do eixo educacional, com especial destaque para a Revista Nova Escola⁶⁶, e livros que utilizam em suas aulas. Possuem em sua lista de material escolar, muitos Manuais (incluindo os de História da Educação), indiciando características dos processos de formação docente aos quais estão submetidos e o quanto continuam sendo consumidores de um mercado editorial lucrativo.

Direcionando o olhar para mais uma denúncia, é oportuno destacar também o desenvolvimento extraordinário do campo universitário da Pedagogia e/ou das Ciências da Educação no que se refere ao contexto de produções. Há investigadores em tal área que produzem relevante quantidade de pesquisas. Entretanto, é preciso constatar que, se por um lado, o interesse de realizar produções sobre a educação torna-se interessante, há também aspectos preocupantes que se mostram nos discursos pronunciados e nos resultados apresentados. Através da análise de tal situação, é importante dizer que a comunidade científico-educacional (também formada pela categoria de professores, mesmo que universitários), muitas vezes, conquista espaço absorvendo as possíveis brechas dos seus colegas (geralmente professores da educação básica). Com isso, recebe reconhecimento por meio de um pensar acadêmico sobre eles, ocasionando uma recorrente responsabilização do profissional docente da educação básica pelas resistências que opõem à razão científica tal como lhes é *generosamente* ofertada pelos investigadores. Assim, estabelecer “(...) ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Com relação a esse aspecto, encontra-se um perigo extremo, possível também de ser exemplificado, mais uma vez, através da legislação brasileira, pois a LDB 9394/96 enfraquece, mesmo que de forma não explícita, a formação docente diferente daquela realizada em nível superior e empodera de forma generalizante um determinado tipo de instituição. Nesse caso,

⁶⁶ Nova Escola é uma revista brasileira, destinada ao público docente e editada pela Fundação Victor Civita. Está em circulação desde março de 1986, publicando temas sobre educação, mediante a caracterização de não ter fins lucrativos e receber o apoio institucional do governo federal. (Disponível em: http://assinenoaescola.org.br/index.asp?Site_txt=google&Origem_txt=busca&Formato_txt=novaescola&gclid=COH0uv6j_cwCFVMGkQodkkoMjg Acesso em: 22 de janeiro de 2016)

Indícios mostram a visibilidade da Revista Nova Escola para os docentes formadores e para os que estão em formação no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Apesar da questão não ser o objetivo principal da presente pesquisa, a observação exaltada pretende, de alguma forma, despertar atenção para um possível empreendimento investigativo destinado a contribuir também com a análise da História da profissão docente, da identidade profissional do professor e dos saberes docentes que são colocados como meta de valorização.

parece que o melhor seria uma aproximação entre as instituições (escolas, institutos, faculdades e universidades) e o intercâmbio efetivo de conhecimentos entre elas.

Contudo, a vivência dos preceitos legais a partir da tendência de “universitarização” para atuação nas séries iniciais tem demonstrado apenas distanciamentos, disputas e críticas aos colegas da educação básica. Acerca desse ponto específico, torna-se oportuno registrar que, em relação ao Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), pela simples observação do espaço físico e das conversas informais testemunhadas em momentos específicos do trabalho de campo da pesquisadora, a universidade parece ser um *terreno* bem distante da comunidade educativa local. Não há parcerias com universidades públicas e muitos alunos até acreditam que elas estão em esfera muito distante de sua realidade para a conquista de uma suposta vaga futura⁶⁷. Existe apenas a tentativa de algum tipo de intercâmbio com as instituições particulares locais de nível superior (já citadas), que oferecem cursos aos normalistas com recursos de divulgação espalhados pelos murais e paredes. Entretanto, a iniciativa do convite parte das instituições de ensino superior (que devem possuir interesses em arregimentar futuros alunos), configurando a sensação de que apenas os formandos e formadores em nível médio necessitam *crescer e beber* de outras fontes e práticas (talvez dos considerados mais experientes ou capacitados). A rigor, anula-se qualquer possibilidade de que o inverso fosse também bastante produtivo.

Nesse aspecto, é possível citar um outro exemplo: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁶⁸. Uma das faculdades particulares do município, a UNIABEU, possui o programa, selecionado no Edital CAPES nº 61/2013, visando contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, no âmbito das licenciaturas em Letras, História e Pedagogia, por meio da inserção dos licenciandos na rotina das escolas da rede pública. Nesse caso, há presença de universitários no espaço do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), mas para experiências práticas que serão seguidas de reflexões teóricas no momento do retorno ao espaço universitário. Talvez projetos e programas voltados para o diálogo entre quem está no curso normal em nível médio e quem está no ensino superior sejam interessantes no presente e tivessem representado alternativas produtivas em outros “diferentes presentes”.

⁶⁷ A questão é apresentada e aprofundada no capítulo 4 a partir da análise das entrevistas.

⁶⁸ Informações encontradas no site oficial da UNIABEU. (Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/pibid/> Acesso em: 22 de outubro de 2015)

É a partir dessa constatação que se pode dizer que o *excesso* do discurso científicoeducacional tem mostrado desaposar os professores da educação básica de seus saberes, servindo ao objetivo de desenvolvimento da carreira de universitários, mesmo que respaldada pelo discurso argumentativo de que serve para a formação docente. Nesse ponto, prosseguindo com o pensar sobre a questão, os momentos de intensa produção de discursos científicos em educação também são momentos de afirmação profissional dos professores. Entretanto, a situação mobilizada traz consigo igualmente o perigo de uma desvalorização da profissão, uma vez que provoca a deslegitimação dos professores (da educação básica) como produtores de saberes e consagra novos grupos de especialistas que se assumem como autoridades científicas no campo educativo. Cria-se um paradoxo: afirmação profissional dos professores (da educação básica) e deslegitimação deles como produtores de saberes. “É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de ‘inovação’, de ‘mudança’, de ‘professor reflexivo’, de ‘investigação-ação’ etc; (...)” (NÓVOA, 1999, p. 15), mas a prática não está em sintonia com o que faz parte dos discursos.

Sendo assim, a profissionalização dos professores, que se coloca dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental, mostra que ainda está enraizada em práticas pedagógicas fechadas e domesticadas a partir de uma concepção rígida e importada, referendada pelas instituições de ensino superior, pautada no ritmo dos livros e materiais produzidos por especialistas e grandes empresas.

Por fim, sobre o último alerta em relação ao que está presente na realidade discursiva sobre a docência, convém registrar que os professores, mediante uma efetiva desvalorização social e profissional, deixam-se tentar por tudo que é supostamente atribuído como suas missões e apropriam-se das enunciações (as enumeradas anteriormente) como se fossem suas próprias vozes. “Assumem, assim, responsabilidades desmedidas, ambição que se vira frequentemente contra eles” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Os professores e a escola não podem se considerar soberanos e anular outras instâncias familiares e sociais no que se refere aos desafios de educar as novas gerações. “Ninguém pode carregar nos ombros missões tão vastas como aquelas que são cometidas aos professores e, que eles próprios, por vezes, se atribuem” (Idem, p. 16). Novamente, trazendo observações oriundas do trabalho de campo, é comum ver no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), um certo tom *romântico* nos registros de projetos, nos murais temáticos, nas apresentações dos alunos e, até mesmo, na sala dos professores, como se a educação e os

docentes (sozinhos) fossem resolver e dar conta de todas as questões do emaranhado social e do desenvolvimento humano.

Nessa direção, mediante a densa gama de ambições discursadas e assumidas pela categoria docente, “(...) tem acentuado uma maior dependência dos professores ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias” (NÓVOA, 1999, p. 16). Com isso, talvez refletindo todas as considerações anteriores, percebe-se “(...) uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração interpares” (Idem, p. 16). Sendo assim, é possível constatar a fragilidade associativa dos professores e, mesmo aparecendo sinais de revitalização e de enunciação, há a ausência de uma colegialidade forte e reconhecida.

Os professores podem até ter experiências significativas de protagonismo em determinadas realidades de movimentos e manifestações coletivas, de conquistas aqui e ali, mobilizando-se quando a condição profissional pareça estar sob ameaça. Entretanto, sem incorrer em generalizações, torna-se necessário seguir além, inscrevendo-se rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que consagrem a corresponsabilização e a efetiva partilha entre colegas docentes. É preciso implementar espaços de debate, de planificação e de análise, que valorizem a troca e a colaboração.

NÓVOA (1999, p. 16) nos alerta:

Tradicionalmente, os professores oscilam entre um extremo “individualismo” na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de “funcionários do Estado”. São (...) formas obsoletas de encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional.

Isso nos faz crer que “(...) a atenção para os estudos sobre o associativismo e o sindicalismo docente podem oferecer um rico quadro das experiências de intervenção das entidades e movimentos docentes na conformação da identidade profissional do grupo” (XAVIER, 2013, p. 55). Afinal, como já exposto, a profissão docente traz consigo muitas rugas e desarticulações, tendo os professores tendência de se conformar com a discursividade pronunciada e o exercício de um poder periférico voltado apenas para o trabalho direto com os seus alunos em suas salas de aula.

Desse modo, a valorização é para que a questão do associativismo docente, uma prática que se efetiva, de modo geral, em contextos extraescolares, possa também ser exercitada na dinâmica do trabalho docente, no interior das instituições de ensino. Xavier (2013, p. 50) destaca:

Trata-se da questão da organização do trabalho docente, o que implica articular, por um lado, o foco sobre os modos de funcionamento das organizações escolares e, por outro, dirigir maior atenção às práticas pedagógicas e às maneiras de estar nestas instituições, perscrutando aspectos relevantes das culturas escolares e da própria cultura profissional docente.

As considerações tecidas permitem pensar sobre as organizações colegiadas no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), pois, no momento, persistem indícios de que houve (e continua havendo) dois movimentos que poderiam ser considerados como experiências para o semear da perspectiva de coletivo docente nos normalistas: A Associação de Apoio à Escola – AAE (anexo 5) e o Grêmio Estudantil. Para os interesses da presente pesquisa, olhares voltam-se para os grupos citados no sentido de elucidar a importância das práticas associativas, em especial porque a instituição é de formação docente e deveria ter a preocupação com a construção da ideia de coletivo profissional. Nesse sentido, foram observados indícios de que os grupos existem desde a *fundação* da instituição, em especial em relação à AAE, mas que estão voltados para questões mais assistencialistas e momentâneas e não para reflexões sobre a identidade da profissão docente ou questões que a envolvem.

Certamente, há outros tantos desafios presentes na História da profissão docente e no modo de pensar os professores, mas, como em qualquer tentativa de desbravar uma determinada temática, seria impossível perpassar por todos eles e esgotá-los. Assim, fica apenas evidente que é preciso recusar um presente e um futuro como formas de compensação de uma História marcada por muitas fragilidades, compreendendo que os professores são profissionais que carregam as crenças e os discursos fundadores da trajetória da profissão docente.

Assim, ao se assumir a proposta de investigar a História da profissão docente e a criação de instituições próprias de formação, é urgente demonstrar como os discursos bem produzidos induzem comportamentos e prescrevem atitudes, que passam a ser consideradas e internalizadas como *corretas*. Torna-se peculiar exaltar, portanto, o modo como os discursos constroem uma ideia de profissão docente que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade oficialmente declarada, mas que está dentro das instituições escolares e, mais ainda, nas instituições próprias de formação docente como o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo).

CAPÍTULO IV “CERTAS PALAVRAS NÃO PODEM SER DITAS EM QUALQUER LUGAR E HORA QUALQUER...”: a experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo a partir de representações construídas por sujeitos submetidos às práticas da instituição

Certas Palavras Certas palavras
não podem ser ditas em qualquer
lugar e hora qualquer.
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial lá onde a
polícia dos adultos não adivinha nem
alcança.

Entretanto são palavras simples:
definem
partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença
dos séculos.

E tudo é proibido. Então, falamos.
Carlos Drummond de Andrade (2006)

Chegando ao último capítulo da presente dissertação, neste momento, o investimento está direcionado para apresentar alguns pontos das entrevistas realizadas com determinados sujeitos (professores, ex-alunos e gestores) submetidos, de alguma forma, às práticas do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no período delimitado (1996 a 2006). Certamente, a empreitada suscita interlocuções entre tais fontes orais e os demais documentos mobilizados no curso da investigação, assim como também intercâmbios em relação à disponibilizada *biblioteca* e às reflexões realizadas a partir dela.

Nesse sentido, mantendo a parceria edificada com Drummond, há espaço para mais um de seus poemas: “Certas palavras” (2006). A citada obra é bem-vinda no sentido de que, mesmo sem a pretensão do autor, a partir dela a pesquisadora obtém inspiração necessária para o encaminhamento de alguns itens sobre as potencialidades e os limites da utilização das situações-entrevistas como ferramentas de pesquisa para empreendimentos investigativos em História da Educação.

A ênfase está, então, na valorização do caminho metodológico das entrevistas, mediante a consideração de “palavras simples”, depoimentos que “definem partes do corpo, movimentos, atos do viver” e por que não dizer nuances do processo de profissionalização docente, incluindo

as tensões das políticas de formação para o magistério e o sentido da criação de instituições próprias para tal fim.

Seguindo esse direcionamento, a intenção foi a de projetar o foco para os sujeitos, compreendendo que eles são protagonistas ou testemunhas de acontecimentos. Pelo dinamismo das relações com os sujeitos (mesmo que por alguns instantes), as situações-entrevistas podem contribuir com indícios que dizem respeito às surpresas da vida, alargando o campo da ação investigativa.

Diante das considerações tecidas, vale lembrar os argumentos já anunciados anteriormente sobre a especificidade do *ofício de Historiador* e a concepção de que ele possui a capacidade de *inventar* a História. Assim, mediante o fazer das situações-entrevistas, é necessário reforçar que questionar e inquietar são preocupações indispensáveis ao pesquisador, tendo em vista que a História não está disponível para ser resgatada ou revelada num documento oficial, tal qual foi escrito, ou numa entrevista. Ambos deixam dúvidas se estão sendo apresentados com uma roupagem ou aparência montada (LE GOFF, 1984), o que deve provocar no pesquisador o desafio de analisar sempre as condições de produção.

Nessa linha, as situações-entrevistas tornam-se mais um dos meios para que o pesquisador possa adentrar a experiência dos sujeitos. Assim, cabe dizer que as fontes orais podem ter barreiras para acrescentar detalhes em relação aos aspectos materiais e concretos de uma situação, “(...) mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos” (PORTELLI, 1997, 31). Definitivamente, mediante a perspicácia do entrevistador, elas “(...) contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (Idem, p. 31).

Diante disso, cabe dizer que a compreensão de determinados processos históricos está alinhada ao movimento das subjetividades que foram sendo produzidas, a partir de discursos e de práticas. Aqui, aparece uma das críticas ao emprego das situações-entrevistas: a preocupação de que a subjetividade do entrevistado produza distorções que possam impactar nos resultados da pesquisa. Entretanto, cabe sinalizar que as lembranças e os esquecimentos, também, encontram-se presentes em diferentes bases documentais, tendo em vista que são construídas pelas mãos de sujeitos imersos em diversas circunstâncias e constrangimentos.

Dessa forma, na medida em que os documentos mobilizados deixam de ser expressão da verdade plena e os pesquisadores saem do lugar de fiéis desbravadores deles, há que se procurar a História em outros espaços e considerar novas fontes, incluindo as orais. Portanto, cabe

destacar que o papel do pesquisador, fazendo uso das fontes orais, não é buscar as verdades contidas nas falas dos entrevistados, mas entendê-las como representações e práticas, uma dentre muitas das possibilidades para compreender o objeto em estudo.

Diante dos alertas conferidos, as fontes orais são aceitáveis, mas com cuidados. “A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas de preferência em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir. Por isso, não há ‘falsas’ fontes orais” (PORTELLI, 1997, p. 32). Além disso, é necessário ressaltar que “(...) afirmativas ‘erradas’ são ainda psicologicamente ‘corretas’, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis” (Idem, p. 32).

Ocupando-se desses sentidos, no desafio de fazer uso das situações-entrevistas, é valioso apropriar-se do seguinte alerta: “Certas palavras não podem ser ditas em qualquer lugar e hora qualquer”, mas são “reservadas para companheiros de confiança”. Portanto, é fundamental questionar se os entrevistadores estão, para os entrevistados, na categoria de reais “companheiros de confiança”. Afinal, em situações-entrevistas, o que é dito ou não pelos depoentes, a duração da narração, as expressões corporais e a ênfase atribuída a um aspecto e não a outro expressam as formas de se configurar ou revelar os eventos presentes na memória. Por exemplo, no último caso, há uma relação entre a velocidade da narração e a intenção do narrador, que pode apoiar-se em um episódio para salientar sua importância, mas também utilizar isso como uma alternativa para desviar a atenção de outros itens mais sensíveis. Portelli (1997, p. 29) exalta que o grande entrave está no fato de que as “(...) oscilações são significativas, embora não possamos estabelecer uma norma geral de interpretação (...)”.

Voltando-se para o pesquisador, essa questão mostra que o uso de situações-entrevistas como estratégias de pesquisa é circunscrito de imprevisibilidade. De acordo com Portelli (1997), ao mesmo tempo em que o caráter seletivo da memória pode representar uma limitação do método, também pode ser visto como um indício, já que, algumas vezes, considera-se mais importante notar e analisar o que os informantes escondem, ou o fato que os fazem esquecer, do que efetivamente o que eles contaram.

Enfim, tão valiosa quanto a execução das entrevistas está a desenvoltura do pesquisador para perceber que “certas palavras” são “sacralmente pronunciadas em tom muito especial” (ou não são ditas) e estão “lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança”. Portanto, é necessário considerar que há alterações no discurso dos depoentes por causa de inibição relativa aos recursos tecnológicos de gravação, afinidade ou não simpatia com o entrevistador, posições

ocupadas ou vínculos com as instituições em estudo. “Os entrevistados estão sempre, embora talvez discretamente, estudando os entrevistadores que os ‘estudam’. Os historiadores podem reconhecer este fato e tirar dele vantagens, em vez de experimentar eliminá-lo em razão de uma neutralidade impossível (e talvez desejável)” (PORTELLI, 1997, p. 36).

Tudo bem! Estou ansiosa pra saber o que você vai me perguntar. [risos] Pelo menos vou ficar famosa por um dia. Você me fez ficar famosa pela sua pesquisa. [risos] Coloca o nome da pessoa? (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 8).

Não colocarei o nome dos entrevistados. As entrevistas são transcritas e exploradas em meu trabalho, mas o nome de cada entrevistado não aparece. Eu me refiro como ex-aluno A, B (...) ou 1, 2 (...). Entendeu? (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 8).

Ah, então, posso falar mais e sem vergonha. [risos] (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 8) (ENTREVISTADORA, Apêndice 2, p. 8).

No movimento de se ocupar desses sentidos, convém enfatizar, conforme mais um alerta de Portelli (1997), que o processo de transcrição das entrevistas, mediante a conversão de fontes orais em textos escritos para publicação, implica em modificações advindas de um trabalho de interpretação feito pelo pesquisador, atravessado por suas intencionalidades e registrado por sinais gráficos que estabelecem convenções, mas que não conseguem traduzir a emoção exata do próprio momento. “O testemunho oral, de fato, nunca é igual duas vezes” (Idem, p. 36) e tampouco será reproduzido sem interferências em seu formato escrito. Do mesmo modo, torna-se perigoso enfatizar partes das entrevistas e explorá-las sem a apresentação do todo⁶⁹, o que pode acarretar em distorções significativas.

Em linhas gerais, as considerações exaltadas apontam que assumir uma investigação a partir do campo da História é considerar a vida, os conceitos, as teorias e os comportamentos como uma construção, fruto de conflitos, tensões e interesses. Assim também o uso de situações-entrevistas tem imenso valor para uma pesquisa em História da Educação, mas inclui a necessidade de apontamentos e de criticidade por parte dos pesquisadores na problematização das fontes. “O resultado final da entrevista é o produto de ambos, narrador e pesquisador” (PORTELLI, 1997, p. 36), ou seja, “certas palavras” do narrador e, também, “certas palavras” do pesquisador. Sendo assim, é válido expor os caminhos percorridos na pesquisa, as

⁶⁹ Sobre a publicação das entrevistas, nesta pesquisa, a opção foi a de empreender uma transcrição na íntegra realizada pela própria pesquisadora (ver apêndices). Essa opção foi motivada pelo objetivo de evitar a transformação dos objetos auditivos em visuais a partir da qual “(...) sutil distorção tem lugar: o texto dá as respostas sem as questões, dando a impressão que determinado narrador dirá as mesmas coisas, não importando as circunstâncias (...)” (PORTELLI, 1997, p. 36).

ferramentas utilizadas, as memórias e, ainda, a descoberta das representações construídas pelos sujeitos, ou seja, as entrevistas transformadas em acontecimentos.

4.1 Caminhos percorridos e ferramentas de pesquisa

Diante do objetivo de principiar os relatos referentes aos caminhos percorridos na pesquisa e as ferramentas mobilizadas, especialmente a partir das situações-entrevistas, vale ressaltar que os pesquisadores estão engajados na vida social cotidiana, configurando redes de sociabilidade e permitindo que delas possam derivar relacionamentos, experiências, *insights* e construções das mais variadas. Assim, entendemos os pesquisadores como sujeitos com uma trajetória, ou seja, não apenas ligados aos aspectos de sua formação específica, mas com elos estabelecidos nos projetos empreendidos, nas obras realizadas e nos repertórios comuns para além da academia.

Nesse sentido, cabe lembrar que a pesquisadora do presente trabalho atua como professora em uma instituição particular de ensino superior no município estudado, espaço que (como qualquer outra instituição de ensino) se manteve (e ainda se mantém) como lugar de sociabilidade, de redes construídas através da interação com seus alunos, seus colegas professores e demais membros da comunidade educativa (que são professores aqui e ali, gestores locais, inspetores da Secretaria de Educação do Estado, ex-alunos da instituição em estudo, membros da comunidade, funcionários da prefeitura, pesquisadores e até ocupantes de cargos políticos no município).

Por redes de sociabilidade, Cunha (2010) sinaliza que o conceito está relacionado a homens e mulheres que se movimentam por diversos espaços, estabelecendo relações interpessoais na busca por realização de interesses e objetivos comuns. Assim, trata-se de registrar que todo o percurso da presente pesquisa está imbricado nas redes de sociabilidade proporcionadas pela atuação da pesquisadora como professora no município (até mesmo a opção pela História da Educação, motivação que se fez crescer a partir dos diálogos estabelecidos nas caronas e nos intervalos da sala dos professores). Portanto, mediante o projeto inicial de pesquisa e objetivos definidos, a pesquisadora foi em busca da licença para a realização do trabalho acadêmico e recorreu aos parceiros de caminhada. As redes de sociabilidade permitiram a minimização de alguns obstáculos, construindo pontes, ofertando dicas de quem já passou por tais caminhos e abrindo portas. Entretanto, não conseguiram romper com específicas (e até exageradas) burocracias, o que muito preocupou e dificultou o início da realização das entrevistas.

Nesse contexto, é interessante elucidar o percurso até a licença para a realização do trabalho investigativo. Sendo o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) uma instituição estadual, foi realizado intercâmbio com a Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC que, oficialmente, desempenha um papel específico no cumprimento das políticas educacionais do Governo Estadual, regidas pela norma maior da educação brasileira – a lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, compreendendo que a SEEDUC possui organização em Regionais Administrativas e Pedagógicas⁷⁰, foi efetivado contato presencial com a Diretoria Regional de Educação Metropolitana VII, localizada em Mesquita, que abrange o município no qual está, mas também Belford Roxo, Nilópolis e São João de Meriti⁷¹.

Nesse sentido, para se obter o aval para a empreitada desejada, surgiram exigências: apresentação minuciosa do projeto de pesquisa qualificado, roteiros das entrevistas semiestruturadas, carta de apresentação da pesquisadora, documentos de identificação e um longo processo administrativo interno. Paralelamente, outros colegas (das redes de sociabilidade citadas) iniciaram o mesmo processo, mas não precisaram de chancela especial por serem funcionários do Estado, o que nos traz algumas reflexões que não podem ficar à margem. Para se pesquisar uma instituição da Rede Estadual de Ensino (dita pública), é preciso passar por um crivo, talvez para que as mazelas possam ser percebidas de uma forma e não de outra e, também, para que quem é de fora (não funcionário do Estado) não entre facilmente e tudo fique mesmo entre os pares.

Enfim, o processo administrativo foi exaustivo, invadindo e interrompendo o cronograma do projeto inicial. Por isso, diante da total indefinição quanto ao tempo necessário para a liberação da pesquisa, foi necessário reconstruir o caminho. Dessa forma, mais uma vez, atravessadas pelas redes de sociabilidade, visitas foram realizadas ao espaço do estudo, ainda que na dimensão de ambientação e observação, mas não para a prática de entrevistas e acesso aos documentos oficiais da instituição. Isso, inicialmente, parecia um problema, mas fez com que se construísse certa aproximação com a instituição através da percepção de itens simples do cotidiano e análise de fontes documentais disponíveis na biblioteca ou nos espaços comuns.

Cabe enfatizar que a Direção do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) foi intensamente acolhedora ao tomar ciência que a instituição estava

⁷⁰ Desde o dia 30 de abril de 2011, está em vigor a nova organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas, conforme o Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011, que transforma a estrutura básica da

SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas – Diesp. Nesse contexto, cabe enfatizar que as escolas estaduais do município de Belford Roxo pertencem à Diretoria Regional de Educação Metropolitana VII (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402> Acesso em 22 de janeiro de 2016)

⁷¹ Interessante valorizar aqui que a Diretoria Regional de Educação Metropolitana VII habita outro antigo CIEP desativado, tal como o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP 380 – Joracy Camargo), sendo pesquisada. Desde as primeiras visitas da pesquisadora, houve disponibilidade para colaboração e projeções edificantes em relação ao compromisso de seguir adiante em parceria, após a defesa da dissertação, buscando a apresentação dos resultados aos membros da comunidade educativa local e trabalhando para que, de alguma forma, as partes possam ser beneficiadas no intercâmbio entre escola e universidade⁷⁰. Já existem alguns combinados para que, operacionalmente, aconteçam grupos de estudo e palestras sobre a História da instituição, a LDB/9394/96, a identidade do professor, o processo de profissionalização docente, políticas de formação docente e perspectivas para a docência.

Diante disso, em tempo de desconstrução e de espera pela permissão para a pesquisa, além do generoso apoio da Direção da instituição em estudo, o que provocou certo conforto foi saber que isso faz parte do *ofício de Historiador*. Muitos relatos foram lembrados, mas a referência pairou em Faria Filho (1998), mediante duas experiências emblemáticas compartilhadas em uma de suas obras. A primeira quando precisou de inspirada tomada de decisão em função da prática do arquivo e a prática de pesquisa, por causa de documentos interditados para restauração. Depois, também em outra pesquisa, quando confessou que, após dispensar bom tempo com o trabalho de planejamento para utilizar jornais como fontes, ficou ciente que todos eles não poderiam ser mais consultados porque estavam sendo preparados para uma hemeroteca recém-criada pelo Estado.

Certamente, as experiências descritas e referentes a outro pesquisador, mesmo como aproximações exploratórias e sintéticas, têm interfaces com as vivenciadas na presente pesquisa, pois o Estado apresentou influência também na permissão para se ter contato com os documentos e as fontes orais, tentando tutelar a empreitada investigativa. Desse modo e sobre o assunto, o próprio Faria Filho (1998, p. 98) comenta:

Ora, se relacionarem essas práticas do arquivo com a política de guarda, conservação, organização e acesso, poder-se-á verificar que, em última instância, está presente, aqui, aquela ideia do Derrida sobre o poder de mando e comando, e, de outra forma que não na organização do arquivo, é visível a influência do Estado em nossas ‘competências hermenêuticas’ e em nosso poder de ‘interpretar os arquivos’ sob sua guarda”

⁷⁰ No ano de 2016, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) está completando 20 anos. Diante das projeções da equipe gestora, haverá significativa programação. Sendo assim, será oportuno, de acordo com os espaços negociados, compartilhar os resultados da presente pesquisa.

Porém, é interessante enfatizar que o Estado foi também submetido às diversas formas de táticas (CERTEAU, 1994) para a sobrevivência do projeto inicial de pesquisa e a contemplação dos objetivos previstos. Não da maneira planejada no cronograma inicial, mas a pesquisa seguiu seu curso, esperando a liberação necessária.

Aprendendo com os caminhos percorridos, com os avanços e recuos, os depoentes foram selecionados (duas ex-alunas, duas professoras, uma gestora e uma coordenadora de 1996 a 2006) e as entrevistas realizadas. “Não se trata, porém, de avaliar o grau de criatividade do historiador ao ‘re-produzir’ suas fontes, mas de enfatizar o quanto isso está mudando a pesquisa em seu processo e, é evidente, em seu resultado” (FARIA FILHO, 1998, p. 97). De certa forma, o processo moroso de aval do Estado, modificou os rumos, mas permitiu novos contornos e novos olhares para o objeto de pesquisa, talvez uma maturidade maior para o processo de interlocução com os entrevistados.

Com relação às entrevistas, cabe dizer que foram realizadas de maneira semiestruturada, mediante roteiro prévio (mas não linear), e sua utilização objetivou promover uma reflexão sobre as memórias e as representações dos sujeitos, com destaque para os vestígios relacionados às lembranças da instituição situada no foco do estudo, opção pelo curso normal, processos de formação docente, dentre outros, entrelaçados ao universo simbólico adquirido no decorrer da passagem por uma instituição de formação para o magistério em nível médio. A pretensão foi indiciar aspectos concernentes às formas como a *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) aconteceu em tempo de novas exigências para atuação no magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, a partir de 1996.

Quadro 1: Roteiro da entrevista com ex-aluno(a)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Fale sobre sua experiência no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). □ Quais motivos contribuíram para a escolha pelo curso normal?• Como você avalia a formação docente a partir do curso normal?• Quais caminhos foram percorridos após a conclusão do curso normal?• Se atua no magistério, o que a experiência do curso normal produziu em sua prática profissional?• O que as pessoas conhecidas (amigos, familiares e outros) costumam comentar sobre sua escolha pelo curso normal?• Sobre o Instituto de Educação, o que ele representou (e representa) para Belford Roxo?• Quais as lembranças relativas ao período da fundação do Instituto de Educação?• O que você sabe sobre a LDB 9394/96 e as exigências para o direito ao exercício da profissão docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? <p>Fonte: Própria autora, 2015.</p> |
|--|

Quadro 2: Roteiro da entrevista com com professor(a)

- Fale sobre sua experiência no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Como você avalia a formação docente a partir do curso normal?
 - Qual o seu papel como professor (a) do curso normal?
 - Qual foram (são) as conquistas e os desafios como professor (a) do curso normal?
 - O que as pessoas conhecidas (amigos, familiares e outros) costumavam (costumam) comentar sobre sua condição de professor (a) do curso normal? Sobre o Instituto de Educação, o que ele representou (e representa) para Belford Roxo?
-
- Há lembranças relativas ao período da fundação do Instituto de Educação?
 - Como você percebe a LDB 9394/96 e as exigências para o direito ao exercício da profissão docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental?
- Fonte: Própria autora, 2015.

Quadro 3: Roteiro da entrevista com gestor(a) e coordenador(a)

- Fale sobre sua experiência no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo).
 - Como você avalia a formação docente a partir do curso normal?
 - Qual foi (é) o seu papel como gestor (a) / coordenador (a) de uma instituição de formação de professores na modalidade normal?
 - O que as pessoas conhecidas (amigos, familiares e outros) costumavam (costumam) comentar sobre sua atuação como gestor (a) / coordenador (a) de uma instituição de formação de professores na modalidade normal? Sobre o Instituto de Educação, o que ele representou (e representa) para Belford Roxo?
- Há lembranças relativas ao período da fundação do Instituto de Educação? Como você percebe a LDB 9394/96 e as exigências para o direito ao exercício da profissão docente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental?
- Fonte: Própria autora, 2015.

Seguindo esses roteiros para as situações-entrevistas, ainda que todos os entrevistados tenham vivenciado grande parte ou a totalidade do recorte temporal proposto (de 1996 a 2006), os anos de ingresso na instituição não foram os mesmos, o que desencadeou um fator positivo para a análise, pois os depoimentos sublinharam aspectos demarcados em diferentes momentos, permitindo a comparação entre eles. Outra importante observação é que alguns dos depoentes transitaram por dois papéis sociais, uma foi professora da instituição e tornou-se gestora e a outra foi professora e tornou-se coordenadora como mostram os registros transcritos e comentados.

As entrevistas foram realizadas no próprio Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Porém, de forma especial, apenas com uma ex-aluna, a entrevista foi marcada na Faculdade de Belford Roxo – FABEL, pela localização e conveniência para os envolvidos, já que a depoente é, atualmente, aluna da citada instituição e, conforme já mencionado, a pesquisadora atua nela como docente. Sobre esse ponto, cabe ressaltar a diferença do impacto da experiência das entrevistas no espaço que fazia parte do ponto central da conversa. As emoções eram mais contundentes e as entrevistas foram significativamente mais impactantes,

com demonstrações e apontamentos, dramatizações, andanças, olhares, expressões e partilhas extremamente sensíveis. O estar no espaço escolar de outrora, trazendo à memória fatos e experiências de “outros presentes”, provocou o reviver de muitos sentimentos e permitiu que a entrevista tivesse mais riqueza de detalhes nas enunciações.

Cabe, ainda, chamar atenção para o quanto as novas tecnologias facilitaram o trabalho da pesquisadora, seja na retenção dos documentos, no registro de aspectos do ambiente (fotografia com celular), assim como também no contato com os entrevistados e no agendamento dos encontros. Destaque especial aqui para o grupo do Facebook “IEBR veteranos”, que, já no processo final de entrevistas tornou-se um recurso muito interessante, capaz de deixar na pesquisadora a curiosidade e a vontade de buscar mais sujeitos para interlocução.

4.2 Memórias e representações construídas

Geralmente, desejamos lembrar de muitas coisas (de preferência boas) e ser lembrados também (de forma positiva). Assim, no processo de entrevista, muitas vezes, pausas foram dadas para exaltações e questionamentos sobre a memória.

Ah, tenho na *memória* (...). A Maria da Paz, nossa diretora, andando para ver tudo!
(EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 1).

Que saudade da professora Valéria! Será que a professora lembra de mim? Será (...)?
Será que está viva e ainda dá aula (...)? Ai, meu Deus! Está viva na minha *memória*!
(EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 2).

Eu tinha uma amiga, a Ana. A gente chegava cedo e sentava naquele canto (...).
Naquele! Ela prometeu que eu um dia é que ia ser a madrinha do filho dela. Acredita?
Ela não deve lembrar disso mais. [risos] Isso está na minha *memória* (EXALUNA 2,
Apêndice 2, p. 10).

Por tudo o que foi observado no processo de entrevistas, a categoria de memória precisa ser aqui valorizada, mas ela não é algo convencionalmente compreendido da mesma forma. Sendo assim, a opção está em assumir o pressuposto de que as nossas memórias, indicadas por meio das situações-entrevistas, são subjetivas, organizadas pela linguagem, pelo viés da formação, pelas experiências escolares, pelas construções assumidas coletivamente e pelas vivências partilhadas. De acordo com Nunes (2002 – 2003, p. 15), memórias são:

(...) experiências vividas interiormente, o que as distingue do conhecimento. Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissolavelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem. Estamos no centro delas e só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros. A recordação, portanto, não se separa da consciência, mantendo com ela uma via de mão dupla. As memórias dizem quem somos. Integram nosso presente ao

passado, tanto na perspectiva de que inventamos um passado adequado ao presente, quanto o contrário.

Nesse rastro, compreende-se que as memórias das práticas vividas têm uma validade histórica e são construídas socialmente. Podem ser, assim, consideradas como fonte para a produção do conhecimento, mostrando-se subordinadas à História, que a transforma em narrativa formal com as interferências próprias da interpretação do pesquisador (mesmo diante de todas as precauções metodológicas).

Entretanto, não há um consenso entre os historiadores sobre a diferença entre memória e História, o que nos permite escolher ficar com a ideia de que há uma tensão que as aproxima e as afasta, que disponibiliza percepções simultâneas da temporalidade. De acordo com Nora (1993, p. 9):

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, (...) sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso.

Dessa perspectiva, a intenção é desenvolver uma operação intelectual a partir das memórias sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). “As escolas também são celeiros de memórias, espaços nos quais se tece parte da memória social. As reminiscências desse espaço são possíveis pela estrutura das suas rotinas e sua continuidade no tempo” (NUNES, 2002 – 2003, p. 17), representando a aprendizagem do mundo exterior. “Os códigos desse universo transparecem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e numa pluralidade de objetos” (Idem, p. 17).

Mediante as experiências apresentadas e narradas (de ex-alunos, professores e outros profissionais da instituição), é possível criar condições para analisar a escola e, no caso em questão, refletir sobre o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo). Afinal, a partir desse lugar, as memórias buscam apreender na constituição do sujeito que as produz, as especificidades que deslocam as explicações sobre a *fundação* de instituições próprias de formação docente, implicações com a legislação, o processo de formação docente e a profissionalização do magistério. Isso se faz abrindo espaço à expressão de experiências determinadas, que podem se constituir como respostas possíveis aos problemas concretos, configurações que dialogam com as políticas, as teorias e as práticas que, ao responder à necessidade de preservar o singular, provocam o reencontro dos sujeitos com a História. As

memórias da escola podem levantar informações interessantes para conhecimento de si mesmo, do outro e da própria instituição, avançando na produção em História da Educação. De acordo com NUNES (2002 – 2003, p. 16):

Quando recordamos estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos e se pudéssemos estudar os modos pelos quais nos lembramos, os modos pelos quais ordenamos e estruturamos nossas ideias, os modos como transmitimos nossas memórias descobriríamos que existe uma história dessas maneiras de proceder, apreenderíamos as memórias no movimento da história.

Reunindo tais informações, torna-se importante registrar que na experiência concreta de realização das situações-entrevistas e de encontro com as memórias, percebeu-se uma motivação para guardar lembranças, para a construção de espaços de preservação permeados por uma concepção de que o tempo tudo apaga. Assim, muitos dos entrevistados apresentaram álbuns de fotos, cadernos de recordação (aqueles confeccionados pelos adolescentes nos quais amigos escrevem declarações), itens do uniforme escolar da época (a famosa gravatinha das normalistas) e, um deles, chegou a questionar a não existência de um museu ou centro de memória do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP 380 – Joracy Camargo).

Quanta coisa boa nós vivemos. Não pode ficar pra trás não. Veja isso (...). [pausa para mostrar fotos e caderno de recordação] Isso está largado. E (...) precisava de um museu do Instituto. Já pensou? Um museu ou centro de memória, uma sala qualquer com essas coisas de antigamente pra gente olhar e lembrar. Que chique, hein! Porque tudo tem um sentido grande para quem viveu. Precisa ser preservado e cuidado pra que não fique no esquecimento das pessoas (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 9).

Temos um grupo no Face⁷¹, mas ficam apenas as lembranças da cabeça da gente e não as materiais (...). O Face ajuda pra gente reencontrar pessoas e saber das coisas, a não deixar apagar algumas lembranças do nosso coração de aluna e normalista (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 9).

Observa-se, dessa forma, que se aquilo que defendemos não estivesse em situação de perigo nas lembranças, não haveria o sentimento da urgência pela constituição de “lugares de memória” e não seria preciso fazer empreendimentos para desnaturalizar o esquecimento. Sobre a questão, Nora (1993, p. 13) exalta que:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais.

⁷¹ A entrevistada fez referência ao Facebook, site e serviço de rede social, no qual existe um grupo de relacionamento chamado “IEBR veteranos”, composto por ex-alunos do Instituto de Educação de Belford roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo).

É interessante sublinhar que, realmente, não há um específico “lugar de memória” da instituição estudada. Antes mais, apenas alguns itens ficam arquivados na biblioteca, assim como também não há comemorações em relação à data de *fundação* dela ou lembranças tão conscientes sobre a situação, o que apareceu foi mesmo o nome da diretora da época e muitas situações do cotidiano, aspectos simples, mas que demarcam a própria simplicidade de uma instituição que foi (e talvez seja) muito importante para o município.

Não lembro da fundação não. Só sei que foi a Maria da Paz, a diretora da época, que tinha relações políticas e um vereador ajudou a criar o Instituto e ela foi diretora. Acho que era Ricardo a Paz. Não sei se parente dela (...). Muito empenhada ela. Era arretada [risos]. Muito dedicada com a escola. Foi uma grande educadora, se importava muito com os alunos, com a qualidade do ensino (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 26).

Nesse sentido, é possível dizer que também podemos usar o esquecimento de forma habilidosa e conveniente. A memória não é passiva, mas, ao contrário, mostra-se como um processo ativo de busca de significados e que reestrutura elementos a serem conservados. “Arrumamos a memória de acordo com nossos sentimentos e crenças e realizamos um grande investimento para esquecer parte das nossas vivências, talvez até maior do que o esforço para mantê-las. Nesse sentido, esquecer é um ato político que não se reduz à dimensão do Estado” (NUNES, 2002 – 2003, p. 14), mas que também perpassa por ele e por suas tentativas de reforço para lembrar ou não.

Sendo assim, uma condição fundamental na constituição dos “lugares de memória” é a intenção e não se percebe, no município, preocupação com a preservação da memória do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP 380 – Joracy Camargo). Conforme já foi explicitado na parte da dissertação que focou em algumas incursões sobre Belford Roxo, o que é iluminado está na dimensão do movimento de emancipação, na figura de Jorge Julio Costa dos Santos, mais conhecido como “Joca”, a chamada Festa da Emancipação e também o Torneio Joca. Entretanto, a instituição citada permanece numa certa invisibilidade, na memória espontânea dos sujeitos.

O Instituto sempre fez comemorações e eventos e um importante era a comemoração da emancipação do município. Fazíamos trabalhos sobre o assunto e isso era tratado no dia do hino com homenagens à Belford Roxo. Você sabe, né? Sempre tivemos muito orgulho de cantar o hino do Brasil e ainda mais de Belford Roxo. Isso sempre foi importante para nós (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 6).

No que se refere à proposta de se iluminar as memórias, há também outro sentido a ser construído, não apenas relacionado à produção do conhecimento, mas também como fonte para a revisão do significado da educação. Nesse viés, é possível dizer que os documentos escolares

têm sido percebidos como algo sem valorização, sendo negligenciados ou descartados arbitrariamente com o respaldo da falta de espaço. Entretanto, “(...) o que falta, inúmeras vezes, é a consciência do valor histórico dos documentos produzidos institucionalmente, é a permissão ao direito à memória, que acompanha o direito à cidade e à cidadania” (NUNES, 2002 – 2003, p. 21).

Isso também foi observado no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP 380 – Joracy Camargo), pois nele não há arquivos organizados para a pesquisa e o ensino (lembrando que estamos falando de uma instituição de formação docente). A situação mostrou limites para a pesquisa, pois os poucos documentos existentes precisaram ser encontrados a partir de muito esforço. Entretanto, é valioso registrar que a dispersão dos acervos escolares pode ser, de alguma forma, provocada e instigada pela utilização deles, ajudando a forjar e a espalhar a consciência da sua importância junto à instituição que os possui. Tais registros poderiam ser utilizados nas atividades curriculares desenvolvidas pela instituição, organizando a sua memória em torno de pequenos museus escolares ou exposições, provocando a aprendizagem e a construção de novas concepções perante os acervos. Sobre isso, vale dizer ainda que sem articulação não há memória, só há amontoados de documentos, que não têm sentido e não ajudam na construção de significados. Conforme sinaliza Nunes

(2002 – 2003, p. 19): “Trabalhar com essa memória social é participar de um sentimento conflitante e ambíguo. De um lado, procuramos fixar o tempo, criando obstáculos ao esquecimento e, de outro, multiplicamos interrogações que provoquem a metamorfose dos significados já produzidos”.

Enfim, essas considerações, suscitadas a partir de manifestações dos depoentes, permitem chamar atenção para a compreensão de que “(...) a narração das memórias e a escrita da História não pode ser monopólio da universidade” (NUNES, 2002 – 2003, p. 23). Isso deve fazer parte das mais diferentes comunidades e instituições “(...) ao incentivar que o sujeito se reconheça e, dessa forma, se torne capaz de se envolver com o mundo, responsabilizando-se, na medida das suas circunstâncias, dos seus limites e possibilidades, pelas trocas culturais em sentido amplo e restrito” (Idem, p. 23). Se isso é importante, mais ainda mostra-se relevante para a esfera da educação e de uma instituição de formação docente.

Com esse investimento, fica evidente que a memória não pode se configurar apenas como um depositário passivo de fatos, mas precisa se constituir como um processo ativo de criação de significações. Assim, retomando Portelli (1997, p. 33), é possível dizer que:

(...) a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico.

De acordo com tais considerações sobre as situações-entrevistas, acompanhando as reflexões de Portelli (1997), cabe registrar que elas estão atreladas a específicos processos culturais, sociais e históricos, que são problematizados por meio do diálogo com as experiências dos sujeitos, narrativas impregnadas de significações apropriadas ao longo da vida. Dessa forma, as narrativas produzidas são representações, contendo lembranças e esquecimentos de uma determinada época, reconfigurados no momento peculiar da entrevista e permitindo a produção de fontes orais, que devem ser criticadas e interrogadas pelo pesquisador e pelas intencionalidades da sua pesquisa.

Reunindo tais informações, torna-se oportuno sistematizar ainda que a tensão fundamental que percorre a análise das entrevistas está em questionar, neste trabalho de pesquisa, a ideia de fonte enquanto testemunho de uma realidade, passando a concebê-la como instrumento de mediação. Assim, a realidade é analisada através das suas representações, sendo as mesmas consideradas como realidades de múltiplos sentidos. Desse modo, segundo Chartier (1990, p. 17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

Portanto, as representações do mundo, embora almejando à universalidade de um diagnóstico centrado na razão, são sempre determinadas pelas ambições do grupo que as forjam e não são, de forma alguma, discursos neutros. Ainda de acordo com Chartier (1990), as lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para que se possa fazer empreendimentos voltados a compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, seus valores e seus domínios.

4.3 Transformação dos documentos e das entrevistas em acontecimentos

Conforme sublinhado, a abordagem prestigiada nas situações-entrevista não almejava a configuração de um tom de exploração linear e engessada. Mesmo partindo de um roteiro, cada encontro com o depoente selecionado foi circunscrito por um tom de conversa e partilha de experiências vivenciadas e buscadas na memória dos sujeitos. É importante ressaltar que os

entrevistados tiveram alguns contatos prévios com a pesquisadora, antes do momento oficial da gravação, o que permitiu maior intimidade e confiança para anunciar relatos e memórias.

Sendo assim, aliado aos objetivos da pesquisa, para fins de registro, o esforço de análise dos resultados da transcrição de cada entrevista foi conduzido para uma organização mais metódica, direcionada a partir de dois itens: aspectos do cotidiano do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e fundação da instituição como política de reforma da formação docente.

4.3.1 Aspectos do cotidiano do Instituto de Educação de Belford Roxo

É importante ressaltar que, na presente pesquisa, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) assumiu, como um todo, o “lugar de memória”, numa articulação que é material, simbólica e funcional. Como nos lembra Nunes (2002 – 2003, p. 17):

Lembrar do espaço escolar é lembrar também do entorno, do trajeto que leva da casa à escola, percurso de descoberta e manipulação, de aventuras e perigos, de brincadeiras e desafios. É uma memória que se enraíza nos gestos de um local concreto e que se torna emblemática quando é conferida à instituição que lhe dá suporte a transmissão dos valores da nação. Remete a um tempo preciso que a lembrança nostálgica muitas vezes esgarça. É o sinal de que se reconhece e pertence a certo grupo social e a uma determinada geração.

Nessa perspectiva, é possível principiar exaltando que nas representações apresentadas, a citação do curso normal recai sempre para a feminização do magistério. As lembranças dos depoentes estão sempre na categorização do feminino, exceto nas enunciações de uma das gestoras.

Nossos formandos eram preparadíssimos. Nós formamos muitas moças, bem preparadas e capacitadas. Preparamos também rapazes. Eles foram em menor quantidade, mas optavam também pelo magistério, vencendo os preconceitos do povo e superando dificuldades da escolha feita (COORDENADORA 1, Apêndice 6, p. 31).

Na minha turma não tinha nenhum homem. Nenhum mesmo, que eu me lembre. Aliás, eu quase sempre estudei com meninas. No curso normal e, depois, na faculdade, quando escolhi a Pedagogia, na minha turma, só meninas e nenhum rapaz para fazer a graça [risos] (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 3).

Seguindo com a análise, vale destacar o depoimento em relação ao trajeto dos alunos da época, confirmando aspectos peculiares relativos à localização da instituição em estudo e à acessibilidade, vencida pelo esforço dos normalistas e de alguns sujeitos, que aparecem como colaboradores e facilitadores, minimizadores de esforços e incentivadores.

Subíamos a ladeira do Instituto com aquelas roupas impecáveis. A gente subia mesmo [...] A vizinhança respeitava a gente. Eram as meninas do Instituto. Se havia perigo, ninguém tinha muita noção porque éramos preservadas. E eram muitas meninas

subindo e descendo a rua e identificadas pelo uniforme (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 2).

Sempre subimos a pé, mas depois começaram as motos, os motoboys que levavam as meninas até lá em cima. Meu pai não deixava isso e subia a rua comigo, esperando eu entrar no Instituto e ajudando a levar as coisas das aulas e dos estágios que tínhamos que fazer. Pra também não amassar minha roupa, que minha mãe passava com carinho e orgulho. Era igual do Instituto de Educação daqueles anos dourados. Oh! Veja! [pausa para mostrar o uniforme na foto] Eu sonhava com aquela roupa também porque via na televisão as normalistas de antigamente (EXALUNA 2, Apêndice 2, p. 10).

Aqui se inserem algumas interfaces interessantes relativas ao uniforme escolar. É possível indiciar que as peças do vestuário em questão sistematizam “(...) as marcas da nossa presença corporal, vestiram e ajudaram a forjar hábitos. Desgastaram-se no cotidiano, mas não na nossa recordação onde estão tão presentes quanto antes. Elas revelam também as marcas da vida familiar, da dependência infantil e dos efeitos de uma qualificação social” (NUNES, 2002 – 2003, p. 18). Nesse quadro, assumem sentido mediante “(...) relações sociais que se travam no cotidiano, o que pressupõe levar em conta o enquadramento social (político e histórico) do comportamento humano e de seus valores” (Idem, p. 19). Oportuno chamar atenção para a analogia, quase sempre feita, ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, com seu uniforme típico, uma “tradição inventada” (HOBSBAWM, 1984) e perpetuada no imaginário, que ficou na lembrança e assumiu a representação de uma época, mas que também era forjada quando necessário, assumindo, mais uma vez, o modelo polemológico que dá conta das relações de força (CERTEAU, 1994).

A gente usava a gravatinha, igual do Instituto do Rio e era preciso usar. A inspetora, Dona Rita, ficava na rampa e não deixava subir quem não tivesse com a gravata. E aí, sabe o que faziam? As meninas que tinham a gravata subiam e jogavam pela janela. Era um tal de gravata caindo da janela para a outra pegar. [...] Fico aqui pensando se ninguém sabia disso (EX-ALUNA 1, Apêndice, p. 3).

As meias eram até os joelhos, como as normalistas dos livros e da televisão, e as saias tinha medida certa, sem um dedo a mais. E nós implicávamos, mas gostávamos disso. Era charmoso. Eu era quieta, mas isso era um charme para os namorados e as paqueras daquela época de adolescência e namoro (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 3).

Ainda sobre o vestuário, convém dizer que ele foi (e permanece sendo) a maior propaganda da instituição, divulgando a modalidade de formação existente no município. De maneira geral, os ex-alunos evidenciam que souberam do curso normal no município pelo vaivém dos normalistas e, na maioria das vezes, pelo conhecimento de alguém que estudava ali ou pelo incentivo de empreendimento por parte das famílias.

Não fiquei sabendo da matrícula ou do curso normal de forma certinha, mas sempre via as meninas passando e isso me fez querer ser normalista também e usar aquele

uniforme bonito. [...] Minha família também sempre me mostrava as normalistas, desde pequena. Acho que era para eu querer ser um dia (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 10-11).

Eu tinha uma amiga que estudava no Instituto de Educação de outro lugar da Baixada. Acho que de São João de Meriti. Não tenho certeza (...)! E sempre que eu estava com ela, voltando da escola, ficava observando o uniforme e querendo estudar pra isso também. [...] Venho de uma família de professores, minha mãe e minha irmã, que também fizeram normal, e a minha amiga ainda me fazia lembrar dessa possibilidade. Parecia uma coisa certa fazer o normal e vestir aquela roupa (EX-ALUNA 1, Apêndice, p. 4).

No rastro das considerações sobre as expectativas alimentadas em relação ao movimento de estudar na instituição em relevo, as ex-alunas foram indagadas sobre a inscrição ou matrícula e demonstraram uma resposta um pouco vaga. Ficou evidente que, no início, o processo acontecia mediante a disponibilização de participação em sorteio, assumindo posteriormente outros formatos para o acesso.

Eu não lembro muito bem como foi. Só sei que eu não tinha 18 anos e minha mãe fez minha inscrição. Depois de um tempo, eu liguei para o Instituto para saber se fui sorteada e disseram que sim. [...] Não sei como era o sorteio. Também não sei se podia ver ou participar do dia do sorteio (EX-ALUNA 1, Apêndice, p. 4).

Antigamente, as vagas eram disponibilizadas direto na escola. E tinha vaga pra todos. Depois, bem mais adiante, chegou a ter prova. Só que isso durou apenas um pouco porque logo veio o “Conexão Educação” e os candidatos passaram a ter que fazer as inscrições pelo “Matrícula Fácil”. [...] Pelo que lembro só teve sorteio um ano e a procura era grande (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 25).

Depois do “Matrícula Fácil”⁷² ficou difícil conseguir vagas na escola e isso também prejudicou a formação das turmas. O sistema às vezes matricula os alunos em escolas escolhidas como segunda opção e ainda não mostra o nome do Instituto, que aparece como CIEP 380 – Joracy Camargo. As pessoas não sabem que o CIEP é o Instituto. Se você falar CIEP ninguém vai saber que é aqui. Parece que essas medidas não ajudam a democratizar, a acontecer o que dizem que querem. [...] O Instituto, de repente, deixou de ser Instituto, o que fez com que a escola ficasse mais apagada. É um CIEP no prédio, mas é diferente e tem proposta de formação de professores (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 24-25).

Retomando a questão do nome da instituição, é significativo registrar que, exceto as gestoras, nenhum dos depoentes demonstrou saber o motivo pelo qual existe a referência à Joracy Camargo, mas os que foram interpelados na entrevista sabem apenas quem foi Leonel de Moura Brizola. Nesse sentido, é interessante pensar sobre as mudanças no nome da

⁷² O projeto “Conexão Educação” é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e tem como objetivo aperfeiçoar processos de gestão institucional e pedagógica, permitindo que diretores, professores e funcionários das unidades escolares tenham mais tempo disponível para a garantia de uma educação de melhor qualidade. Desse processo, faz parte o “Matrícula Fácil”, a parti do qual é feita a matrícula dos alunos. (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757> Acesso em: 22 de fevereiro de 2015)

instituição que, conforme já mencionado no relato de uma das gestoras, a situação em nada agregou propriamente (para o objetivo de investir na formação docente e no magistério), já que a comunidade reconhecia a instituição (e ainda reconhece e se orgulha disso) como Instituto de Educação de Belford Roxo e não como CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo.

Não sei porque Joracy Camargo. Na verdade, nunca falamos assim. Sempre falamos do Instituto. Não sei mesmo quem foi Joracy Camargo, mas sei por que Brizolão (...). Eu estudei em outro Brizolão também e sei também que isso foi uma construção do Brizola. Aliás, os Brizolões de Belford Roxo são amigos e inimigos dos professores. Tem gente que trabalha em cada um, que só Jesus! (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 13).

Para nós, foi e sempre será o Instituto de Belford Roxo, por onde passaram e passam jovens com o sonho no coração do magistério. Esse Instituto foi palco de muitas alegrias e vitórias. Acho que, talvez, mais do que os famosos Institutos por aí, construídos em palácios de outros tempos (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 16).

Aqui já foi Ginásio Público Joracy Camargo, quando era CIEP apenas, fundado em 1994. Depois, passou para Instituto de Educação de Belford Roxo, retornando para CIEP 380 Joracy Camargo. E atualmente para CIEP Brizolão Joracy Camargo como forma de homenagem ao ex-governador Leonel Brizola (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 24).

As permutas no nome da instituição, valorizando a realidade de exploração de uma concepção arquitetônica planejada especificamente para outros fins, mediante o fato da instituição estar alocada em um CIEP, remetem uma dada concepção de educação que despertou entusiasmo (em determinado momento histórico), mas também a rejeição (MIGNOT, 2001). A arquitetura do Instituto é a memória viva de um projeto de governo que fracassou.

Mas o que as alunas queriam mesmo era estudar naquele outro Instituto de Educação, mais bonito. O CIEP é grande e a gente gostava de subir e descer a rampa. Alguns problemas estruturais existiam, mas a Direção sabia vencer. Só que, na verdade, muitos comentavam sobre isso porque não tínhamos como ir para lá. Aqui era nossa chance de ser professora e estudar como as normalistas de lá (EXALUNA 1, Apêndice 1, p. 4).

O CIEP ser o Instituto. A gente ficava um pouco com vergonha de falar do CIEP porque parecia escola de criança e de quem ficava o dia todo na escola. Quem não conhecia o CIEP que era Instituto não entendia. Se não tivesse de uniforme falando que era do CIEP, ficava feio. Acho que isso também influenciava. A gente do CIEP chegando na faculdade (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 7).

Abordando ainda a questão da arquitetura, é conveniente elucidar que ela está marcada também por micropoderes (FOUCAULT, 1987). Muitos relatos recaem na questão disciplinar, no quanto o espaço físico adaptado do projeto do CIEP para uma instituição própria de formação docente, foi capaz de se converter para colaborar com o controle. O que chama atenção absoluta

é que a pergunta sobre a disciplina não foi programada como item do roteiro de entrevista, mas em todos os relatos, de alguma forma, houve manifestações sobre esse assunto.

Na quadra imensa (...). Imensa mesmo! Em dias de hino, a diretora passava entre nós para observar os uniformes e, muitas vezes, ficava em posição estratégica. Que permitia olhar tudo e vigiar tudo. Ai de quem não estivesse certo (...). E naquela época a gente obedecia direitinho, com respeito (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 2).

Com tantos alunos, a passagem pelas rampas era controlada e passava uma de cada vez pra que tudo fosse observado e acompanhado. Abaixavam as saias, subiam as meias (...). A gente observava as transparências, os enfeites coloridos dos cabelos. E as unhas grandes? Nossa! Isso hoje não pode ser mais feito! Os professores ajudavam na observação e cobravam também (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 17).

Nessa perspectiva, torna-se evidente que persiste uma relação direta entre o curso normal e o disciplinamento, a normatização como dispositivo de controle para converter a multidão (FOUCAULT, 2008). Para isso, indícios mostram que a formação dos professores, na citada instituição, era tão preocupada com as condições morais dos docentes quanto com as dimensões relacionadas ao aspecto intelectual.

A gente estudava regularmente de 7h30min às 12h. Depois de determinado horário não podia mais assistir aula e quem chegasse atrasado voltava para casa. Descia a ladeira outra vez e ponto final, sem discussão. A Direção era muito firme e os professores também (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 2).

Trabalhar no Instituto tinha uma vantagem. Era espaço de formação de professores. Então, havia muita disciplina e rigor. Tudo muito arrumado e controlado. Limpo, organizado, cuidado (...). Os alunos aprendiam mais do que os conteúdos, aprendiam a respeitar as regras, a se comportar, a reivindicar com educação, a cuidar do espaço (...). Foram bons tempos! (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 20)

A questão das associações docentes e da participação política da categoria (professores na prática do ofício e professores em formação) apareceu de repente na fala de uma das professoras e acabou sendo explorada pela pesquisadora. Realmente, relatos mostram que a trajetória de formação docente não esteve voltada para incentivar a organização coletiva do magistério, mas apenas caminhou para a conformação da identidade profissional do grupo. De acordo com aquilo que foi possível indiciar a partir das situações-entrevistas, as discussões no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) sempre estiveram voltadas para o trabalho direto com os seus alunos em suas salas de aula, internalizando a discursividade disseminada sobre o magistério. O associativismo docente, tão relevante como uma etapa do processo de profissionalização (NÓVOA, 1991), não esteve dentro da instituição, mas apenas (sem relevância observada) em contextos extraescolares e sem parecer contemplar uma participação efetiva.

Na História do Instituto a mais envolvida com sindicato foi a Maria da Paz. Por isso até deve ter conseguido isso aqui. O sindicato é confuso e fraco. Estamos em Belford Roxo, mas somos do Estado. O sindicato tem uma sede aqui em Belford Roxo, mas nada demais (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 28).

Nesse ponto, cabe dizer que as práticas associativas têm consequências para a profissão docente e, portanto, é importante atribuir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. O alerta refere-se à necessidade de um foco maior para aspectos da própria cultura profissional docente, que precisa experimentar novos sentidos para a ideia de coletivo profissional (XAVIER, 2013). A abordagem a esse ponto permitiu uma tomada de consciência por parte de uma das depoentes, que se mostrou muito reflexiva em relação à questão.

O pessoal discutia muito o que fazer com as turmas, os projetos, os eventos, as Mostras de Dança e Arte, as atividades bacanas. Porém, nunca conversamos muito sobre as condições do magistério. Somente naquelas lamúrias e reclamações da sala dos professores, que, na minha opinião nunca resolve em nada. Realmente, falando agora disso (...). É (...)! Vejo que deveríamos ter dado mais atenção a isso. Pensar sobre os problemas e não apenas reclamar de tudo. Chamar os alunos para pensar também. Ora, eles eram os professores do futuro. E agora aproveitar isso que falei para fazer no aqui e agora (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 17-18).

Com os alunos a gente incentiva a prosseguir. Às vezes, um colega dava depoimento ruim sobre o magistério. Isso não tem jeito. Sempre tem aqueles que estão, mas que reclamam. Reclamam, mas não “largam o osso”. Só que, no final, mesmo com os desgostos, a gente passava tudo com muito otimismo e certeza de que estavam assumindo uma missão importante (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 22).

Em relação aos alunos (professores em formação) e demais membros da comunidade educativa, relatos confirmam que existiam duas centelhas para a participação coletiva, o debate e a reflexão: o Grêmio Estudantil (para os alunos) e a APA (para toda a comunidade educativa). Entretanto, parece mesmo que os espaços criados ficaram mais na dimensão burocrática, sucateados e não valorizados em potencial. Eles não atingiram o sentido de construção coletiva ou experiência coesa de representatividade e colegiado. Atuaram (e talvez continuem) em questões emergências e periféricas.

Sim. Tem Associação de Apoio à Escola, a nossa APA, que auxilia nas decisões e prioridades da comunidade escolar e suas demandas. É formada por representantes da comunidade. Isso ajudou e ajuda em algumas mobilizações. Conseguimos organizar algumas coisas, ouvir os pais, os responsáveis, os professores (...). Conseguimos arrumar a escola. Arrumar um pouco melhor. Temos reuniões mensais, mas, claro que não são todos os que participam e acabamos falando mais das regras, da estrutura e da rotina. Tem também o Grêmio Estudantil, mas eles não têm muita maturidade e participam daquele jeito (...). Não participam como deveriam mesmo participar (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 28).

Reunindo as informações até aqui, é possível indiciar o que faz parte da realidade discursiva sobre a docência (NÓVOA, 1999), amplamente reforçada pelo Instituto de Educação

de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) e perceptível nos depoimentos feitos nas situações-entrevistas. Os professores do curso normal assumiram o projeto de uma instituição própria de formação, mantendo o ideal de transformação da educação, mas ainda que numa visão “romântica” e mediante responsabilidades desmedidas. Carregaram nos ombros missões tão vastas e colocaram isso em suas próprias “vozes”, que estiveram voltadas para a anunciação da necessidade de transformação da realidade educacional de Belford Roxo (e do Brasil), mas com a certeza equivocada de que toda a responsabilidade estava apenas ali, na formação docente e na ação dos futuros docentes.

Tivemos sempre muito cuidado com a formação, né (...)? A gente queria formar para a *construção da cidadania*. Aí a gente ensinava as didáticas e as questões da prática de sala de aula. Isso era o mais importante para nós. No início, eles até faziam estágio aqui porque o CIEP deixou algumas turmas dos pequenos e ficamos com eles por um tempo. Era uma espécie de escola de aplicação. Eles vivenciavam a prática no próprio Instituto (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 16).

Nossa formação era muito boa e a gente aprendia mesmo a assumir a *missão da educação*, dar boas aulas, ajudar o aluno a ser *cidadão responsável*. Aí ter que ser comprometidas com a educação e mudar a situação da educação, que, naquela época já não era boa não (...). Mas a gente gostava e tinha o sonho de mudar (...). De fazer alguma coisa boa (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 11).

É possível aqui também retomar as visões mecanicistas de abordagem do processo de “proletarização” do ensino. Interessante recordar as concepções que indicam que o trabalho docente está sujeito às mesmas forças provenientes do trabalho operário e que pode estar suscetível a uma “proletarização ideológica” ou uma “proletarização técnica” (OZGA e LAWN, 1991). Nesse sentido, percebe-se que houve uma crescente degradação das condições de trabalho docente, que poderia estar aproximada da situação de trabalho dos operários. Porém, volta-se aqui a urgência de espaço para a valorização de experiências de militância docente como uma forma de realçar o protagonismo e a não passividade diante das formas de controle e degradação das condições de trabalho, começando pelas instituições de formação docente.

Naquele tempo, a gente tinha mais autonomia para administrar a escola. A gente matriculava. A matrícula era direto aqui, sem burocracia. Oh, meu Deus (...)! Hoje, não! A gente convive e engole a introdução de modas e mais modas (...). Tudo por causa das avaliações externas, dos projetos programados para o ensino, com ajuda dos computadores e da Internet e gente de tudo quanto é lado trazendo modas para ajudar. Ajudar, sim! Até aparece! Querem ajudar a administração e os professores? Será mesmo? (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 25).

Não sei o que acontece hoje. No início do magistério, quando assumi o Estado, parece que a gente tinha menos trabalho e menos preocupação. A gente fazia muita coisa em sala de aula e com os alunos. O clima da escola era mais harmonioso. Agora é tudo controlado e supervisionado. Vem aquela gente da Secretaria de Educação mostrar

índices e falar que temos que aprovar, como se a culpa fosse nossa (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 21).

Mediante essa constatação, torna-se interessante retomar a ideia de que a retórica de professor reflexivo (NÓVOA, 1999), presente nos discursos científicos, não foi plenamente assimilada pela experiência do curso normal do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), pelo menos no que se refere ao aspecto dos caminhos da História da profissionalização docente, do qual a criação de instituições próprias de formação faz parte. Preparou a massa para a prática, o prosseguir da cultura escolar, mas não para reescrever a História da profissão docente com um saber pedagógico para além do instrumental, ou seja, capaz de discutir as políticas educacionais e, até mesmo, a emancipação do município entrelaçada com a *fundação* da instituição na qual estudavam e a reforma da qual participaram como normalistas. Os próprios depoentes sinalizam para isso nos seus relatos.

Não sei a História da fundação do Instituto. Não tenho conhecimento. [...] A História do município eu sei porque fiz o concurso do município e tive que estudar. Peguei uma apostila da minha amiga que fez cursinho e li algumas coisas e só. Sobre a LDB também, acho que estudei melhor para o concurso (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 6).

Se a fundação foi no mesmo ano da LDB estou vendo agora com você. Lembro das dúvidas e da fala de alguns professores para incentivar a gente, mas não lembro do Instituto fazendo alguma coisa e explicando a gente, tirando a dúvida (...). Nada mesmo (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 13).

Nossa! Você está falando e eu estou pensando (...). Suas perguntas estão me deixando com algumas pulgas. São perguntas (...). Mas oh que provocantes (...). Por que nós professores não fizemos nada com isso? Acho, sim, que tínhamos responsabilidade de informar e questionar. E até fazer alguma mobilização porque o futuro no Instituto estava ali sendo discutido pela lei. A vida profissional e a carreira de muita gente. De uma categoria toda. Na verdade, dos professores de hoje, que devem estar nas salas de aula (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 18).

4.3.2 Fundação do Instituto de Educação de Belford Roxo como política de reforma

Como já foi enfatizado, o recorte temporal definido na pesquisa, 1996 a 2006, está justificado pelo ano de *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), que aconteceu em 1996, em paralelo com a emancipação do município e a implementação da LDB 9.394/96. Esse momento foi circunscrito por uma perspectiva de reforma na educação (POPEKWITZ, 1997) e, para os interesses da pesquisa, com aspectos vinculados diretamente à formação docente: polêmico prazo inicial para a formação em nível superior até 2006, alterações curriculares através das DCN e previsão do PNE (2001 – 2010).

Mediante as entrevistas, foi possível indiciar que a LDB 9.394/96 está mesmo para além de possuir um simplista caráter imperativo, mas, como toda legislação, absorve a dimensão de

“ordenamento jurídico”, “prática social” e “linguagem” (FARIA FILHO, 1998). Assim, nessa perspectiva, ela trouxe a implementação de uma reforma, que pode ser compreendida como portadora de uma retórica que elucida a mudança e questiona as variáveis específicas das instituições e como elas podem se tornar mais eficientes, tendo como meta os objetivos exaltados (POPKWITZ, 1997). Aqui, no caso, a eficiência da educação está supostamente alinhada ao movimento da formação docente em nível superior, mediante um olhar disciplinador e homogêneo, que não atende para a realidade de determinadas regiões como Belford Roxo.

A mudança na legislação acabou com a escola normal sim (...). Todo mundo sabe disso, né? Em Belford Roxo, ficamos um pouco na contramão do Brasil. Primeiro, antes da fofocada sobre as novas diretrizes, ficamos felizes pela existência de uma instituição de formação docente, em 1996, pois antes isso acontecia nos colégios estaduais comuns: no Kennedy e no Alice Paccine. Tinha um outro também (...) Perá! (...) Ai! Não lembro o nome agora (...).[...] Depois da implementação do Instituto, a visibilidade era grande para ele. Conseguimos criar uma atmosfera de formação, capaz de trazer a esperança de fazer crescer e aprimorar a qualidade da educação do município. Mais uma vez digo que Maria da Paz foi fundamental. Ela lutou muito por isso e, como tinha uma veia política, conseguiu o tão sonhado Instituto, mesmo na casca do CIEP antigo. [...] Foi bom enquanto durou porque a lei e a burocracia foi, aos poucos, desmontando o que edificamos, sem olhar pra cá (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 28).

Quem ia trabalhar no Instituto já assumia o propósito do magistério de forma ainda mais especial, entendendo que ali era para investir na formação de colegas que pudessem dar sequência ao nosso sonho de mudar a realidade educacional no município. Os professores tinham um outro perfil, mais disciplinado e comprometido. Entendíamos que éramos mais do que exemplos. Agora, com a nova lei, o curso não tem valor mesmo e os normalistas perderam o status. Claro que nós professores deles também não somos vistos mais do mesmo jeito, não mais com o status de antes, que era diferente dos outros professores. A gente era referência de professor. Professor de professores. É uma pena! (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p.).

A gente escutava a confusão sobre a lei, mas não entendia muito. Eles diziam que não podia mais dar aula sem faculdade. Mas acho que a vontade de estar no Instituto era tanta (...), tamanha, que o orgulho era tanto que isso não impactava em desistências. Os alunos tinham dúvidas, mas ficavam e seguiam os estudos pra frente. Essa lei estremeceu, enfraqueceu, mas não acabou com nosso Instituto (EXALUNA 2, Apêndice 2, p. 13).

De acordo com tais impressões, contundentes e emocionadas, indicia-se que existe uma defesa pelo curso normal do tempo da *fundação* do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP 380 – Joracy Camargo), compreendendo que ele exerceu papel significativo nas políticas educacionais do município. Entretanto, todos sinalizam a LDB 9394/96 e, em especial, o artigo 62, como um empecilho que tirou a visibilidade ou hegemonia do curso normal. Ele seguiu no município, como uma das gestoras exaltou, na “contramão do Brasil”, mantendo-se devido ao contexto das necessidades locais.

Nesse sentido, percebe-se que muitos dos profissionais da educação, que atuam no município, da rede pública e privada, são ex-alunos da instituição em estudo. Apesar da realidade do magistério que, desde a *fundação* da instituição própria de formação docente em Belford Roxo, não era atrativa financeiramente, a ambição sempre esteve voltada para uma formação mais breve, a inserção no mercado de trabalho e, de forma certa, uma mobilidade social, ou seja, a possibilidade de um trabalho intelectual e não braçal como apresentado na genealogia das famílias.

A escolha do curso normal foi um sonho de criança, um desejo de meus pais, que não tiveram a *oportunidade* de concluírem seus estudos (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 10).

Eu queria dar aula e era uma *oportunidade* de sair formada no ensino médio pra já ter meu dinheiro e trabalhar. Se fizesse o outro curso não teria um diploma, título de nada (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 10).

O curso normal era. E ainda é, né! Uma formação em nível médio que já traz uma certificação. Para o jovem é *oportunidade* boa e para o município uma forma de ter seus professores formando aqui mesmo (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 16).

Muitos dos que fizeram o curso normal aqui com a gente tiveram *oportunidade* de trabalhar e até fazer concurso e passar (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 21).

A ideia de ser o curso normal uma *oportunidade* apareceu em muitos relatos. Ele foi apresentado como uma possibilidade de formação positiva, de ofertar ao município professores e também novos horizontes para quem possuía o receio da imprevisibilidade do futuro. Para os depoentes, prosseguir com os estudos não era uma certeza porque o acesso era muito restrito, seja pelas dificuldades advindas de circunstâncias da vida privada (localização da moradia, necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e outros) ou pelo testemunho de seus entes queridos e pessoas próximas.

Foi isso (...)? Foi sim (...)! Eu mesma fiquei um bom tempo trabalhando em sala de aula sem ensino superior. Casei e fiquei apenas fazendo cursos rápidos pra não ficar parada. Participava de palestras, de editoras e das faculdades mesmo, até daqui, da FABEL, mas não tinha condições e tempo de fazer faculdade. Eu me formei no Instituto em 2000 e somente dez anos depois fui fazer Pedagogia na faculdade particular. [...] Naquela época também procurar uma faculdade era mais difícil. Minha mãe é professora também, mas não fez faculdade de nada. Ela se aposentou assim e era boa professora (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 4-5).

Eu consegui fazer logo faculdade, mas porque fui atrás de uma bolsa e as coisas melhoraram um pouco. Tive sorte também e consegui. Porque sabemos que não são todos os que conseguem seguir adiante. Meus pais, como eu disse naquela hora, não estudaram. Não concluíram nem o fundamental e têm um gigantesco orgulho de mim (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 11).

Algo que chamou bastante atenção nos relatos, mesmo de quem já venceu algumas barreiras do sistema e está conquistando o ensino superior, foi a pouca autoestima e o sentimento de menos valia presente nos alunos da instituição. Para além das questões concretas de logística, tempo e situação financeira, manifestaram uma imagem peculiar do curso normal, caracterizado com especificidades pejorativas que dificultavam a busca e o acesso ao ensino superior.

As faculdades públicas eram muito distantes da baixada, mas também não achávamos que era possível estudar em faculdade pública. O curso normal era bom, mas ele nos dava medo de entrar na faculdade, como se nosso curso fosse fraco e a gente não tivesse condições de seguir adiante. Como se a gente não fosse capaz de acompanhar as aulas de lá, daquele outro mundo, que eram muito difíceis para nós. Confesso que eu, mesmo depois de dez anos, ainda cheguei assim na faculdade. Era muito medo, sem saber o que ia encontrar e se eu ia conseguir acompanhar o ensino (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 6-7).

O curso normal era muito bom no Instituto. Eu defendo o curso normal, mas ele tinha aquela ideia de curso fraco, que não prepara para os exames, para a chegada até a faculdade. A gente tinha a fama de que só sabia cortar e desenhar, fazer arte e muralzinho, o que não é verdade. Nós estudamos muito! (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 11).

Os alunos de Belford Roxo não acreditam muito em suas possibilidades. A gente fala com eles, incentiva, traz depoimentos de quem já passou por isso, mas existe uma força que puxa pra baixo, que parece ver barreiras em tudo, até mesmo na condição de seguir os estudos e fazer uma faculdade. Isso era ainda pior naquele tempo. Os alunos eram mais dedicados ao curso normal e comportados, mas ainda mais assustados com o seguir a caminhada. Acho que, hoje, a entrada está mais fácil. Falam das cotas, do ENEM⁷³, das faculdades particulares com mil facilidades e as públicas até com modalidade à distância (PROFESSORA 1, Apêndice 3, p. 18)

Muitos de nossos alunos não fazem ensino superior, mas muitos também, ex-alunos, seguiram e são pessoas importantes no município, atuando e liderando na educação e em outros setores. Oh, vou te mostrar alguns no projeto “Feira Integrada”⁷⁴. [pausa para mostrar material do projeto] Temos ex-alunos na Secretaria de Educação, nas escolas públicas e particulares de Belford Roxo. Outra coisa, com a FEBF⁷⁵, muitos ex-alunos foram buscar a universidade pública. Posso dizer que lembro de dois, agora, que são bolsistas e estão fazendo pesquisa. Isso nos dá orgulho. Só que a gente tem

⁷³ O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil para o acesso ao ensino superior.

⁷⁴ A Feira Integrada é um projeto anual do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), a partir do qual um tema relevante é eleito para trabalho interdisciplinar. Ao final do ano, no próprio espaço da instituição ou em outro de visibilidade no município, tem exposição e atividades culturais.

⁷⁵ O extinto CIEP-090, localizado na Vila São Luiz de Duque de Caxias (onde funciona a FEBF), foi um dos que sofreu um progressivo processo de esvaziamento. Em 1997 começaram as conversas entre os poderes públicos, interessados na desativação do CIEP-090, e a direção da FEBF, decidida a resolver a situação física da unidade, que só podia funcionar em 16 salas e apenas no horário noturno, no Instituto de Educação Governador Roberto da Silveira. No final do ano de 1997 firmou-se um acordo entre o governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura de Duque de Caxias de cessão do CIEP à UERJ. No segundo semestre de 1998, a FEBF transfere-se em definitivo para o antigo CIEP-090. A transferência para este novo espaço físico viabilizou e consolidou novas formas de trabalho para esta Unidade, possibilitando o oferecimento de novos cursos de graduação bem como a realização de novas atividades. Aqui está um outro CIEP que também cedeu espaço para outra instituição. (Disponível em: http://www.febf.uerj.br/historico_novo_febf.html Acesso em: 12 de fevereiro de 2014).

que anunciar muito. Fazer propaganda mesmo, catequese dessa gente porque não acreditam neles (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 26-27).

O curso normal não é preparatório. O aluno tem condições de passar se estudar e se dedicar. Depende do aluno. Os professores preparavam e continuam preparando para a sala de aula das séries iniciais e incentivam a continuidade dos estudos, mas (...) Depende mesmo da força de vontade (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 23).

Assim, foi possível perceber que o curso normal representou uma barreira para se fazer o ensino superior, por ele mesmo, devido à sua imagem que não trazia (e ainda não traz) a ideia do fortalecimento acadêmico em prol de exames e concursos. Porém, isso é incoerente, uma vez que a lei prevê a formação do professor, preferencialmente, em ensino superior. Há muito que fazer para que os cursos de formação, em nível médio, possam estimular o seu público e encorajá-lo, exaltando alguns exemplos possíveis.

Eu ingressei na universidade privada, mas como aluna bolsista, devido ao bom desempenho no ENEM. Me formei em Pedagogia e hoje exerço a função de Orientadora Pedagógica na rede privada de ensino e professora na rede pública (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 11)

Se a possibilidade de uma instituição própria de formação docente em nível médio foi um marco para o município de Belford Roxo, aspiração para os sujeitos sociais como possibilidade de se tornar professor e, de certa forma, conhecer uma “promoção social”, antes do indefinido acesso ao ensino superior, mudanças relativas ao tempo oficial e obrigatório de permanência na instituição não colaboraram com o projeto. É possível dizer que, mesmo diante da indefinição e dos rumores provocados pela LDB 9394/96, o curso normal no Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) se sustentou (e até cresceu em quantitativo de alunos). Entretanto, após a mudança do horário da escolaridade, que passou a ser em tempo integral, o esvaziamento foi sendo uma realidade. Aliado a isso, alguns obstáculos já descritos e provocados pela burocracia do processo de matrícula e mudanças no nome da instituição impactaram decisivamente a trajetória da instituição.

A exigência foi de 3200 horas em quatro anos de tempo parcial ou três de tempo integral. Isso foi um bicho papão. Desmantelou tudo. Nossos jovens, que já não têm atração pelo magistério vão ficar estudando quatro anos pra ter nível médio? Ou vão ficar três anos em tempo integral? Aí a aurora da formação breve e de nível médio foi para o espaço e nos deixou mais ameaçados. Isso não conseguimos suprir. Hoje são três anos em horário integral, o que na nossa avaliação e pesquisa com os alunos ainda parece (...). É (...), parece! Um pouco melhor! Como dizem, tempo é dinheiro! (COORDENADORA 1, Apêndice 6, p. 30-31).

Eles reclamam muito do horário integral e muitos desistem no meio do caminho. Desistem mesmo (...). Pelos rolos da vida, da família, do trabalho que muitos ainda tentam juntar, de ajudar a sustentar a casa, de gente que casa logo, que engravida, que não tem fôlego para vencer os anos da escolaridade. Nosso público sempre foi de

jovens, não chegando gente de meia idade e eles também têm pressa de correr e vencer (...) Eu acho quatro anos muito, ainda pior do que três em manhã e tarde. Já deram até a ideia do noturno, mas não tem noturno de formação de professores por causa mesmo da carga horária. Eu acho que é isso, né? (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 27).

Houve muita instabilidade no que se refere ao universo das disputas pela tutoria da formação do docente para a educação infantil e séries iniciais da educação básica. Na prática, a aplicabilidade do preceito legal, que tinha como meta o ano de 2006 para que todos os docentes fossem *exclusivamente* formados em instituições de ensino superior, mostrou-se ambicioso para nosso país, de forma especial, para muitas localidades, como a Baixada Fluminense e o município de Belford Roxo (tanto que a palavra *exclusivamente* foi substituída pelo termo *preferencialmente*, mediante Decreto 3.554, de 7/08/2000). Isso é possível de ser analisado através de alguns depoimentos e das representações dos sujeitos depoentes:

Aqui, em Belford Roxo, se você andar por aí (...). Aí perto, não é longe não (...). Tem muito professor de escolinhas de “fundo de quintal”, com todo respeito, que são sem formação. Não possuem a formação. Isso pra gente vê que tem que facilitar a formação e não dificultar. Impossível mesmo a meta de todos os docentes com formação com ensino superior completo (GESTORA 1, Apêndice 5, p. 27).

É preciso olhar cada realidade e não fazer um pacote grande. O Brasil é grande. Será que os políticos conhecem Belford Roxo? Conhecem nada! Só inventam ideias (...) Fora da realidade! Tudo bem incentivar a formação superior. Tem mesmo que estimular, mas assim não dá (...) (COORDENADORA 1, Apêndice 6, p. 31).

Diante desses pressupostos, ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, o curso normal, interesse desta pesquisa, surgiu e permaneceu (entre tensões e disputas), acompanhando o processo particular de emancipação do município, uma possível alternativa de formação para o magistério da educação infantil e séries iniciais da educação básica em Belford Roxo. Foi associado a um suposto sentimento de transformação da realidade, fazendo parte de uma discursividade própria e retórica em torno da educação.

Ele foi importante para formar professoras para o município que estava emancipado. Ajudar o município a crescer e progredir. Ajudar o “velho brejo” a deixar de ser “velho brejo”, né! Muita gente do magistério passou pelo Instituto (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 5).

Não mesmo. Só sei que foi junto com a emancipação, na época do Joca. Algumas coisas foram acontecendo naquele período. Muita euforia. Muita gente acreditando que as coisas mudariam. E até mudaram um pouco. Naquela época a violência era muito falada, por exemplo. Tínhamos a fama de ser lugar de muitas ocorrências ruins (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 22).

Porém, para além da mudança assegurada no anúncio da lei, estão as condições de realização do que se anuncia com interfaces relativas ao contexto da profissão docente (NUNES,

2002), de planos de cargos e salários e de valorização do magistério. Há uma contradição presente e revelada nos discursos dos sujeitos, que mostra que o professor quer ser valorizado, entende que a formação ampliada é um caminho, mas não percebe vantagens de lutar por ela, alegando que permanecerá na mesma situação de salário, carga horária e condições de trabalho.

Uma coisa é verdade (...). A gente sabe que estudar mais é bom e melhor (...) Melhor pra gente e pro aluno que a gente pega. Mas pra quê? Todo mundo pergunta isso (...). Sinceramente não muda pra gente nada. Estuda e continua ganhando a mesma coisa e fazendo a mesma coisa que antes. [...] Muita gente foi estudar na faculdade por causa do medo de perder o emprego. Não foi porque era preciso ou porque via necessidade. Claro que até que gostaram porque isso faz a gente se sentir mais capaz, dentro de uma faculdade. Eu não podia estudar e ficava tensa (...). Como eu te contei, fiquei dez anos esperando e o pessoal falando que não ia poder mais dar aula (EX-ALUNA 1, Apêndice 1, p. 6).

De acordo com as novas exigências ao exercício da profissão docente na educação infantil e primeiros anos do Fundamental, entendo que se trata de um grande desafio. Em parte porque o fato de determinar a obrigatoriedade do superior para educadores desse nível de ensino pode acarretar uma extinção do curso normal, tendo em vista a validação do curso de Pedagogia como parte da formação do professor. Mas a meu ver, sendo algo quase que inviável e até sem noção, por causa da importância do ensino oferecido nos Institutos de Educação como o de Belford Roxo. Mas (...) (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 12-13).

O que motivava o curso de Pedagogia era fazer o curso pra ser coordenadora, orientadora, professora do curso normal (...). Eu fui aluna de Pedagogia e sou professora agora do normal. Isso é legal! Agora, fazer a Pedagogia para continuar em sala de aula de crianças, eles não percebem motivação nenhuma. Até porque, vamos falar sinceramente, o dinheiro e a situação não ajuda (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 22).

Eles alegam muito que vão estudar Pedagogia para dar aula da mesma coisa. Não entendem o curso de Pedagogia como um passo a mais. Acham que é a mesma coisa no sentido do título. E, oh, digo que quando entram e voltam, falam que é a mesma coisa mesmo. Só ficam mais livres com as cobranças e tem mais textos para ler, porque lá todo mundo é maior de idade. Não tem mais controle de escola. Se sentem melhor, mais adultos, mas ganham o mesmo certificado de antes. Quero dizer (...), pra mesma coisa (PROFESSORA 2, Apêndice 4, p. 22).

Diante de tal quadro, embora a LDB 9.394/96 recomende a formação de professores em nível superior e o PNE 2000-2011 intensifique tal diretriz, a rigor, o curso de nível médio para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental seguiu sendo considerado como mecanismo para se obter a demanda de profissionais. Da mesma forma, o curso superior de Pedagogia ficou (e permanece) em discussão, permeado por pontos de vista distintos e crise de identidade também. A questão aqui recai no currículo e na intencionalidade de cada tipo de formação, no projeto político pedagógico colocado em ação, não bastando apenas ampliar carga horária ou delegar demandas para o ensino superior.

O curso normal trazia uma ótima formação. Parte didática sólida e bem definida. Na faculdade (...). Lá, no curso de Pedagogia, não ensinam coisas que o normal ensinava. A gente lê muito e até estuda mais teoria, mas não tem aquela preparação que o normal trazia. Por exemplo, tem colega minha que não sabe fazer um mural, que não sabe usar o quadro, não sabe fazer um exercício para o aluno. Mas sabe a matéria da faculdade, até bem. Só que isso não basta (...). É até importante, mas não é isso só (EX-ALUNA 2, Apêndice 2, p. 12).

Enfim, o ponto central aqui é a experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) como instituição que acompanhou, lado a lado, as disputas previstas na legislação para a chancela ao direito a lecionar, mostrando que não basta a reforma da escola (POPKEWITS, 1997) através de soluções generalistas, arbitrárias e isoladas. É possível duvidar se apenas exigências de certificados de ensino superior trazem evidências da competência do professor e mudanças nos rumos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“E AGORA, JOSÉ?”

*José
E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou, o
povo sumiu, a*

*noite esfriou, e
agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
(...)*

*Sozinho no escuro
qual bicho do mato,
sem teogonia, sem
parede nua para se
encostar sem cavalo
preto que fuja a
galope, você
marcha, José! José,
para onde?*

Carlos Drummond de Andrade (1978)

A expressão “E agora, José?”, uma das criações do *companheiro* desta dissertação, o poeta Drummond, passou a fazer parte do chamado “domínio público”, expressando o sentimento dos sujeitos sociais que no movimento de vencer os tantos desafios da vida, imersos em disputas e tensões, acreditam que “a festa acabou”, “a luz apagou”, “o povo sumiu” e “a noite esfriou”. Nesse sentido, o tom pode parecer um pouco melancólico e remeter a formas de perceber e sentir as contradições da realidade educacional brasileira, que são experimentadas por tantos “Josés”. Porém, a intenção da provocação é exatamente combater qualquer ladainha referente aos problemas observados e colocar as questões em debate, convocando a comunidade científica e esses mesmos “Josés”, por meio de suas experiências formativas e ação docente, para uma participação na História da Educação a partir de postura que sugere o espaço escolar como possibilidade de intervenção social.

Essa alternativa está articulada com a compreensão das várias funções da História da Educação, campo onde foi realizado este estudo, que é profícuo para a formação de professores e, também, para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Afinal, ela é capaz de ofertar subsídios a questionamentos atuais que envolvem a escola e a profissão docente. A prática historiográfica pode fornecer pistas e iluminar sobre escolhas que, em “diferentes presentes”, contribuiram para caminhos que hoje percorremos. Entretanto e acima de tudo, importante compreender que a presente pesquisa não tem qualquer pretensão de resolver os problemas

identificados na História da Educação, mas de contribuir com a discussão eminente sobre um deles: as políticas de formação docente.

Então, seguindo esse pressuposto a partir da inspiração da poesia, alguém poderia perguntar: “E agora”, Andréa? A pesquisa em História da Educação acabou! Poderia ainda perguntar ao orientador-parceiro da pesquisadora, valorizando a própria coincidência do seu nome: “E agora, José?” Enfim, desde já, respondendo às proposições suscitadas, vale dizer que as considerações finais do presente trabalho seguem na certeza de que não há o fim do caminho, mas uma pesquisa inacabada e construída como significativa experiência de produção do conhecimento. E, assim, mesmo mediante a necessária apresentação de resultados conclusivos (que podem gerar certo conforto ou preocupação), a “festa” não deve acabar, a “luz” não deve apagar, o “povo” não deve sumir e a “noite” também não deve esfriar.

Esse movimento é exaltado porque, ao pesquisador, mesmo na angustiante sensação de incompletude (que circunda o ser cognoscente e qualquer experiência de produção do conhecimento), impõem-se constrangimentos pautados na necessidade de um ponto final em seu texto acadêmico. “Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim (...)” (CERTEAU, 1982, p. 94). Portanto, aqui, as considerações finais seguem como protocolo do texto acadêmico, mas não se colocam com o intuito de concluir uma investigação, tampouco finalizar o projeto de pesquisa proposto e dinamizado.

Perante tal constatação, cabem ainda algumas outras perguntas: a pesquisadora “marcha”? “Para onde” ela “marcha” com a pesquisa realizada? Enfim, na concepção assumida, não haverá ninguém marchando (tal como o poema suscita), mas caminhando ou prosseguindo de forma consciente e firme (que está para além do marchar mecânico, não elaborado e sem propósitos claros). A ambição da pesquisadora está em seguir adiante com as reflexões aqui desenvolvidas a partir de algumas ações possíveis: devolutiva do trabalho de pesquisa para a comunidade educativa do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), busca de novas experiências práticas oriundas de sua trajetória profissional (sempre alinhando empiria e teoria)⁷⁶, outros investimentos acadêmicos (pretensão de prosseguir com o doutorado) e abertura para que pesquisadores distintos compartilhem suas análises (mediante publicação de artigos e participação em congressos ou eventos acadêmicos). Tudo isso porque

⁷⁶ No momento exato de conclusão desta dissertação, após aprovação no concurso de 2008, a pesquisadora foi convocada para tomar posse como professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), assumindo a docência de disciplinas pedagógicas do curso normal em nível médio. Ainda em

é preciso que divergentes olhares sejam lançados sobre o objeto da presente pesquisa, as políticas de formação docente, que ainda precisa de problematização pela relevância existente.

Seguindo esse delineamento, mesmo compreendendo os limites de encaminhamentos conclusivos, é importante apresentar algumas considerações relevantes e decorrentes dos caminhos percorridos na pesquisa. Assim, cabe dizer que a pesquisa desenvolvida traz a ideia de que a emergência de políticas de formação docente, configuradas como acontecimentos históricos relacionados às circunstâncias situadas no tempo e no espaço, está direcionada como uma possibilidade (na perspectiva de governo ou de Estado) de empreender reformas educacionais e, conseqüentemente, atingir uma suposta *qualidade* para o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista possíveis mudanças na sociedade que estão alinhadas às demandas de determinado período.

Nesse sentido, a pesquisa traz indícios de que os dispositivos que configuram a promulgação da LBB 9394/96 investem numa concepção de formação docente fundamentada pela defesa da sublime necessidade de um diploma, cedido por uma instituição ou outra autorizada, que comprove a habilitação para o exercício do magistério. Desse modo, o dispositivo legal, de uma forma ou de outra, tem se apresentado alinhado aos (des)caminhos da profissionalização docente. Sendo assim, a ênfase adotada parece avançar para a legitimação da docência, mediante a crescente fidelização de um conjunto de conhecimentos especializados e a inerente divulgação da realização de um trabalho da mais alta importância social (o que traz implícita a necessidade de ampliar o tempo de formação). Entretanto, enquanto isso, o Estado descobre através de tal processo um meio de perpetuar o controle sobre a categoria docente, tutelando a formação dos profissionais para o magistério e os rumos da instituição escolar.

A partir da reflexão que emerge, é interessante destacar que aspectos relativos à chancela para o direito a lecionar foram sempre defendidos por uns e intensamente perseguidos por outros, ainda que com finalidades diversas e até mesmo antagônicas.

processo de escolha de escola para locação, a pesquisadora seguirá atuando com a formação docente em uma das instituições que ainda disponibilizam a modalidade de formação de professores em nível médio, na rede pública, relacionando construções teóricas e práticas para que novas hipóteses sejam elaboradas em relação ao próprio objeto desta pesquisa. Talvez seja uma oportunidade concreta para a integração entre o curso normal e a universidade. Cabe, ainda, registrar que as dificuldades de autorização para a pesquisa, encontradas no início do percurso da produção da dissertação e justificadas pela não condição da pesquisadora ser funcionária do Estado, por uma questão de tempo, foram reconfiguradas e solucionadas.

Portanto, é possível afirmar que esse processo de discussão sobre as políticas de formação docente não se fez (ou se faz) de forma linear ou consensual e persiste em “diferentes presentes”.

No seu conjunto, a aprovação da LDB 9394/96 assinalou um momento de transição significativa para a educação brasileira e para a História da profissão docente. Enfim, a transição normativa da legislação educacional nacional fixou, em relação aos profissionais da educação, as finalidades e fundamentos de sua formação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos mantidos; a carga horária; a valorização do magistério e o sentido da experiência docente. Entretanto, é necessário reforçar que a legislação, além de “ordenamento jurídico”, é mesmo “prática social” e “linguagem” (FARIA FILHO, 1998). Portanto, as determinações não se fazem de forma homogênea ou plenamente na íntegra.

Nessa direção, as percepções projetadas para a experiência do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), fundado em 1996, nas dependências de um CIEP, exatamente quando o município foi emancipado e a LDB 9394/96 aprovada, traz indícios de que, na política educacional brasileira, aos avanços legais voltados para a ampliação da formação acadêmica dos professores da educação infantil e séries iniciais, parecem opor-se significativos embates pragmáticos, que esbarram em realidades das mais distintas e processos dos mais diferenciados.

Nessa linha de raciocínio, em Belford Roxo, no ano de sua emancipação, enquanto a legislação exaltava a prerrogativa da formação em nível superior, o município, mediante uma realidade social e política, contemplava a novidade da criação de uma instituição própria de formação docente em nível médio, almejando as “tradições inventadas” de outro Instituto de Educação (o do Rio de Janeiro), selecionado como um modelo e arquivado na memória dos sujeitos.

Conforme foi possível indiciar por meio das coleções de documentos construídas e das situações-entrevistas prestigiadas, os sujeitos sociais, mesmo observando as dificuldades concretas da condição de ser professor e testemunhando os rumores das novas exigências para a atuação na educação infantil e séries iniciais (que foram permeados de dúvidas), continuaram com a ambição pelo magistério e seguiram procurando o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), no período de 1996 a 2006. A ocupação da instituição em relevo só ficou mesmo ameaçada, dentre outros possíveis fatores (para além dos investimentos desta pesquisa), após nova organização do tempo escolar para atender a uma carga horária exigida também pela legislação. Assim, a dinamização do currículo passou a acontecer em horário integral, o que talvez não correspondesse (e ainda não corresponda) à realidade do público do município. Com isso, percebe-se que persiste uma tentativa de

padronizar/homogeneizar o perfil de formação profissional do professor, respaldada pela legislação, que parece ignorar as distintas realidades espalhadas pelo território brasileiro e a possibilidade do incentivo aos investimentos plurais.

Nesse viés, é necessário também colocar foco na problematização daquilo que a legislação vem legitimando como requisito indispensável para que os professores sejam reconhecidos como profissionais competentes e capazes de executar suas funções em prol de uma educação de *qualidade*: a formação em nível superior. Sem discordar do valor do nível superior, cabe, contudo, ressaltar as desigualdades de acesso à formação como um elemento que atua na composição das identidades profissionais desses sujeitos e a necessidade de desnaturalização da ideia de que tal certificação é a condição para a solução dos problemas da educação.

De certa forma, a constatação nos autoriza a defender que as Escolas Normais ou Institutos de Educação, com significativas trajetórias de formação, assim como o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), tiveram (e ainda têm) importância na composição dos quadros de profissionais para o magistério, merecendo atenção e investimento especial. Portanto, o preconizado prolongamento da formação para o magistério da educação infantil e séries iniciais, com a meta de alcançar (o mais rapidamente possível) o nível superior, torna-se interessante, pois valoriza e incentiva a continuidade da formação acadêmica do professor. Porém, a observação da aplicabilidade da exigência legal não traz a certeza que há relação direta entre realizar o ensino superior e ser um professor “mais competente”. A diretriz carece da necessidade de novos olhares para a universidade e movimentos de parceria entre ela e as distintas instituições autorizadas como *locus* para a formação docente.

Nesse sentido, torna-se urgente a interdependência concreta entre as instituições de formação de nível médio e instituições de ensino superior. A partir da reflexão que emerge, cabe registrar que, no caso de Belford Roxo e seu Instituto de Educação (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), houve (e parece continuar) um distanciamento efetivo entre elas, ou seja, uma aproximação apenas expressa pela legislação, que pressiona os egressos do nível médio para prosseguir seus estudos no nível superior. Portanto, pode-se afirmar que faltou, na realidade observada, contato com a universidade (em especial a pública), trabalho de iniciação científica e intimidade com eventos acadêmicos.

Na realidade, a situação preconiza um tom de hierarquização e menos valia para as instituições de nível médio. Os depoentes, ex-alunos da instituição pesquisada, demonstram que

houve esforço para ampliar os estudos (o que é um fator positivo), mas mediados pelo receio de perder a chancela para o direito a lecionar e não pela crença na formação acadêmica continuada como item inerente ao ofício da docência. Os sentimentos são ambíguos e os sujeitos, após a experiência no curso normal, percebem-se provocados pela legislação a avançar (e até avançam), mas ainda com a falta de confiança de que são capazes ou preparados para a empreitada e a representação que construíram da universidade. Entretanto, chegar até à universidade permitiu a cada sujeito social a elaboração de nova imagem de si mediante sentimento de inserção em espaço anteriormente proibido e não autorizado para todos.

Nesse processo, outro aspecto importante é que a legislação coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação o movimento de atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Assim, criar condições e meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação. Por isso, a formação com tal finalidade terá por fundamento, segundo a LDB 9394/96, a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas não só em instituições de ensino, mas também em outras atividades, que não do ensino. Entretanto, os ex-alunos do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP – Brizolão 380 Joracy Camargo), professores atuantes no município e em outras realidades, assim como também os próprios professores da instituição colocada no centro da pesquisa, não compreendem ou vivenciam a ideia de que existem outras tantas formas de se realizar a formação docente. A perspectiva de formação preponderante na representação dos sujeitos é mesmo a estratégia da experiência formal do currículo das instituições credenciadas, sejam de nível médio ou superior. Persiste uma demasiada valorização da linearidade formativa, com tom de escolarização e ausência do hábito de práticas de partilha profissional e de colaboração entre os pares.

Nesse rastro, cabe também registrar a categorização que os sujeitos fazem do Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) como instituição capaz de ofertar *boa e completa* formação docente (nos “diferentes presentes”). Persiste por parte dos depoentes uma enunciação propositiva, que defende a instituição em relação à sua contribuição formativa. Entretanto, a avaliação das práticas da instituição, no período do recorte temporal da pesquisa, mostra-se vinculada a uma perspectiva didática e prática, com viés “tecnicista” e intensamente pautado na disciplinarização dos sujeitos (que teriam a missão de disciplinar outros tantos corpos). Os depoentes não foram capazes de exaltar a formação na perspectiva

teórica, na construção da criticidade, na ampliação da visão de mundo e compreensão da própria História da Educação.

Com efeito, essa perspectiva projeta luz para a significativa influência em relação ao que os sujeitos pensam encontrar (ou encontram) no curso superior, em especial, na Pedagogia. A investigação problematiza aspectos que indiciam como o curso de Pedagogia, mediante as novas configurações da legislação, vem construindo-se também numa posição conflituosa, alinhada aos processos de constituição da identidade do professor e de dicotomias entre teoria e prática. Nesse caso, os depoentes interpretam o curso normal enquanto prática e o curso de Pedagogia enquanto teoria, evidenciando a defesa do primeiro em prol das lacunas de formação prática que o segundo não consegue vencer. Com isso, parece que a docência, quando colocada na balança, está mais voltada para a prática do que para a teoria. A constatação permite trazer para o debate a necessidade de que, independentemente do tipo de instituição na qual a formação aconteça, a conexão entre a teoria e a prática deve ser contínua, tendo como meta a ideia de que qualquer perspectiva de ruptura entre as duas não deve subsistir.

Esse direcionamento conduz a reflexão para a análise da identidade profissional como uma construção social intensamente pautada, também, nas representações que os próprios sujeitos constroem como sendo a *natureza* do seu ofício. Portanto, seria oportuno pensar se há uma representação integrada e consensual acerca daquilo que constitui a *natureza* da profissão docente ou do ofício do professor ou se tudo isso não está envolto, também, num campo de acirradas disputas.

Na verdade, para além do dilema historicamente construído em torno da teoria e da prática, há inquietações em relação às representações que compõem a identidade do professor e do pedagogo, as aproximações e os distanciamentos. Ser pedagogo, na representação dos sujeitos, deveria ser uma promoção voltada para a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (tal como em “outros presentes”). Afinal, assumir funções de “especialistas” mostra-se como uma promoção no magistério, uma oportunidade de vencer e conquistar certa valorização, já que, as considerações previstas no art. 67 da LDB 9394/96, referentes ao que os sistemas de ensino promoverão para a valorização dos profissionais da educação, não foram (e ainda não são) plenamente asseguradas. Há muitas fragilidades no que se refere aos estatutos e planos de carreira do magistério. A legislação, tendo como exemplo o município estudado e a instituição colocada em foco, não é cumprida no que se refere aos seguintes aspectos: ingresso

exclusivamente por concurso público de provas e títulos (persiste a contratação de profissionais temporários em período de eleições); aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional (que não é ainda justo e existe apenas para alguns); progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária.

Diante disso, percebendo-se que a realidade do magistério possui ainda significativas lacunas, é possível questionar a trajetória de formação docente que se fez (e se faz) distanciada do incentivo para a organização coletiva. Os depoimentos indicam que a formação proporcionada pelo Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo) atendeu às demandas do período, mas, de certa forma, esteve direcionada para a conformação da identidade profissional do grupo e de suas condições, como missão a ser assumida, deixando de forma periférica as reflexões sobre a discursividade e as questões concretas que circundam o magistério.

No seu conjunto, o Instituto de Educação de Belford Roxo (CIEP Brizolão 380 – Joracy Camargo), fruto da militância de uma professora engajada, a professora Maria da Paz, que está presente de forma eminente na memória dos sujeitos sociais, seguiu adiante a partir do compromisso de formar o quadro de profissionais para o magistério do município. Entretanto, a experiência deixa para o presente o testemunho que Escolas Normais ou Institutos de Educação podem e devem contribuir, de forma ainda mais obstinada, para uma nova racionalidade acerca do espaço escolar e da identidade do professor.

Enfim, entendendo que a análise crítica da realidade existente é imprescindível para a transformação, o objetivo deste trabalho de pesquisa foi o de colaborar e oferecer perspectivas sobre as políticas de formação de professores. Em decorrência, entende-se que padrões não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país. Assim, a pesquisa traz contribuições para o alargamento das problematizações, de modo que as práticas institucionais concretamente situadas produzam propostas que confirmem à formação de professores o estatuto de importância científica, social e cultural. Há necessidade de políticas de formação que tratem a situação de maneira ampla e integrada, mas também coloquem holofotes para as condições de trabalho, remuneração, carreira e capacitação continuada dos docentes.

De posse dessas considerações e, agora sim, colocando efetivamente o ponto final nesta narrativa, torna-se interessante concluir do mesmo jeito que começamos e caminhamos: aliando

a ciência com a inventividade da poesia. Assim, é conveniente realçar a certeza de que o ato de conhecer não é fruto de uma recepção passiva de um mundo transparente, mas uma atividade e também uma arte. “Se a vida é amiga da arte, enquanto houver vida e quisermos vivê-la de forma cada vez melhor, precisaremos da arte, da arte de inventar novos mundos possíveis, inclusive da arte de inventar o passado” (ALBQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 65).

Então... “E agora, você?”

REFERÊNCIAS:

ALBERTI, Verena. *Manual de História oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História*. São Paulo: Edusc, 2007.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos Antonio da (coord.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; CNPq, 1990

ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia Poética*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *A paixão medida*. Rio de Janeiro: Alumbamento, 1980.

_____. *Contos Plausíveis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

_____. *Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Boitempo: Esquecer para lembrar*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, jul-2001.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, 1998, v. 11, n. 21, p. 9-34.

BARROS, José D' Assunção. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTOS, Maria Helena C. *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)*. História da educação. Pelotas, 1997, n. 1, v. 1, p. 115-133.

_____. *A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)*. História da educação. Pelotas, 1998, n. 3, v. 2, p. 95-119.

BLOCH, Marc. *Apologia da História: ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONATTO, Nilda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, jul-dez, 2005, n.10, p.193-220.

BORDIEU, P. O campo científico. In: Ortiz, R. (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *O Poder Simbólico*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOSI, Alfredo. *Histórica concisa da literatura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

BREMAEKER, F. E. J. Os novos municípios: surgimento, problemas e soluções. *Revista de Administração Municipal*, jan-mar 1993, v. 40, n. 206, p. 88-99.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola: um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. O valor do exemplo. In: _____ (org.). *História da profissão docentes no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de, (2000). L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica Historica – Internacional; Journal of the History of Education*, 2000, v. 36, n. 3, p. 909-933.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, jul-2003, n. 119, p. 147-174.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1982.

_____. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *A cultura do plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CRUZ, Giseli Barreto da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 2012, v. 38, p. 149-164.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, Mafalda Soares da. Redes sociais e decisão política no recrutamento dos governantes das conquistas, 1580 – 1640. In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs.). *Na trama das redes: política e negócio no império português, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 2010, p. 117-154.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gastos e outros episódios da história cultural francesa*. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DIAS, Amália. *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.
- DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas In: _____ (Org.) *Plano Nacional de Educação (2011/2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Tradução de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2006.
- DUPRÉ, Allen. *Bayer Belford Roxo, 50 anos*. São Paulo: Bayer S.A. / Carrenho Editorial, 2008.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. *O Processo Civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: _____; VIÑAO Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação In: _____ (org) [et al]. *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- _____. Escola, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplina e integração curricular: Histórias políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, maio-ago 2000, n. 14, p. 19-34.

_____; VIDAL, Diana. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, jul. 2003, n. 45.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 29 ed. São Paulo: Graal, 1987.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____ *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Educação, Modernidade e Civilização* (org.) Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. O que são as Luzes? In: MOTTA, Manoel (org.). *Foucault: ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, 2000, p. 335-351.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, out-dez 2010, v. 31, n. 113.

GONDRA, José; KOHAN, Walter. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; Favaro, Marta. Uma faculdade esquecida: disciplina, instituição e sujeitos na História da Educação na UERJ-Maracanã (1973-1991). In: _____.; SILVA, M. de L.; MENEZES, R. C. D. de (orgs.). *História da Educação no Rio de Janeiro: instituições, saberes e sujeitos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

_____. *Historiografía de la educación en América Latina: balances y desafíos*. In: VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires: 2007.

_____. Telescópio, microscópio, incertezas: Jacques Revel na história e na história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *Pensadores Sociais e História da Educação*, volume 2, Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lucia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da proletarização do trabalho escolar. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, 1991, n. 4, p. 74-78.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação* (1), jan-jun 2001, p. 9-44.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A; SCHRIEWE, J. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. Enciclopedia Einaudi, vol.1, *Memória – História*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, p. 535-553.

LESSARD, Claude. *A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos*. Campinas: jan-abr 2006, vol. 27, n. 94, p. 201-227.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LYRA, Cyro Corrêa. *Documenta histórica dos municípios do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Documenta Histórica, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *CIEP: Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação*. Dissertação de mestrado (Pontifícia universidade Católica do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: 1988.

_____. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, 2001, v. 15, n. 42, p. 153-168.

MILLS, Wrigth C. Do artesanato intelectual. In: _____. *A imaginação sociológica*. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História/PUC-SP*. São Paulo, n. 10, 1993, p. 7-28.

NORONHA, R. Criação de novos municípios: o processo ameaçado. *Revista de*

Administração Municipal. Rio de Janeiro, abr-dez 1996, v. 43, n. 219, p. 110-117.

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Pannonica, 1991, n. 4.

_____. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Os professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão Professor*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, jan-jun 1999, v. 25, n.

_____. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *Le Temps des Professeurs*. Analyse sócio-historique de la profession. Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. 2.

_____. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. *Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ*. jun. 2000, n. 1, p. 16-30.

_____. *Ensino normal – formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: *Educação em foco: História da Educação*. v. 07, n. 12, set-fev 2002-2003.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. *Cadernos ANPED*. Porto Alegre, 1993, n. 5, p. 7-64.

_____; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.17-62.

OLIVEIRA, R. ARAUJO; G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação* Rio de Janeiro: jan-abr 2005, n. 28, p. 5-23.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, 1991, n. 4, p. 140-158.

PERES, Eliana. Sobre o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, jul-dez. 2002, n. 4.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. Proj. História. São Paulo, (14), fev. 1997.

ROBALLO, Roberlayne de Oliveira Borges. *Manuais de História da Educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1977): Verba volant, scripta manent*. Tese de Doutorado (Universidade Federal do Paraná). Paraná: 2012.

RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. *O Novo livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995.

REVEL, Jacques (org). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *A Imprensa Pedagógica e a Educação de Escravos e Libertos na Corte Imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na revista Instrução Pública (1871-1889)*. Cadernos de História da Educação (UFU), 2006.

_____. *Formas e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Tese de doutorado (Universidade Federal Fluminense). Niterói: 2002.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. In: *Revista aulas*. São Paulo: UNICAMP, 2007, p. 1-28

_____; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A História da Educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO e Fabio Garcez (orgs.). *História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.

SILVA, V. A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica. In: SILVA, M. A. da. *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SOUZA, Francisca Laudeci Martins. *Qualificar, capacitar, habilitar: a educação e a produção de sujeitos outros, no Ceará de século XX (1987-2007)*. Tese de doutorado (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: 2010.

TANURI, Leonor. História da Formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago Nº 14, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr- Nº 13, 2000.

THOMPSON, Paul. *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UEKANE, Marina Natsume. *Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal e a profissionalização de professores primários (1854 – 1889)*. 2008. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: 2008.

VAINFAS, R. *Os protagonistas anônimos da história: microhistória*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José; SILVA, José Cláudio Sooma (orgs.). *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. *A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, Clarice (org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: 1992, Cortez.

_____. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007*.

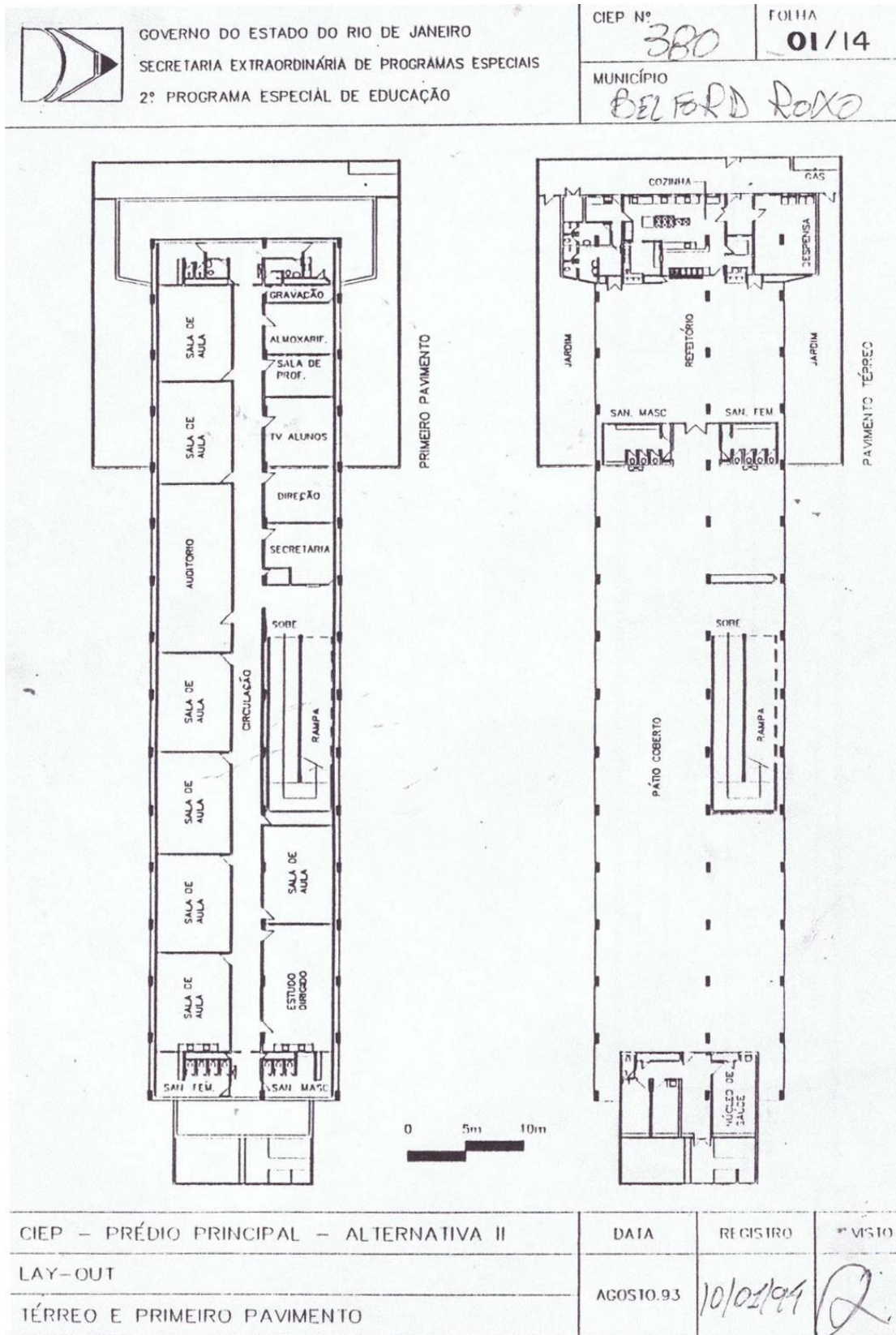
VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa* – Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.3-30.

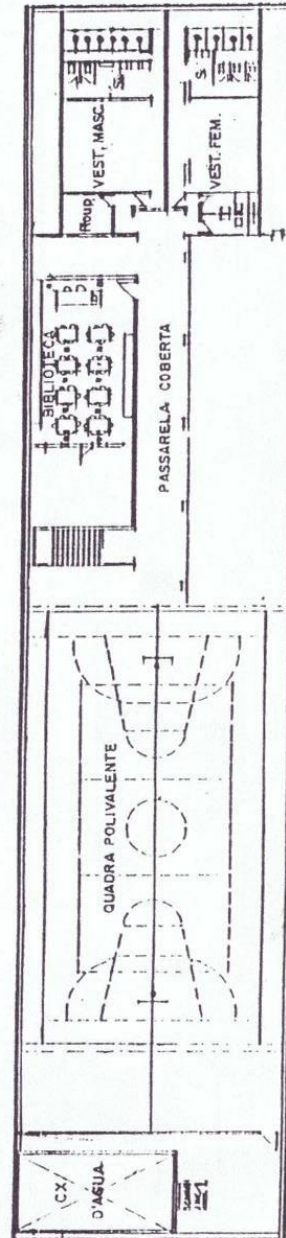
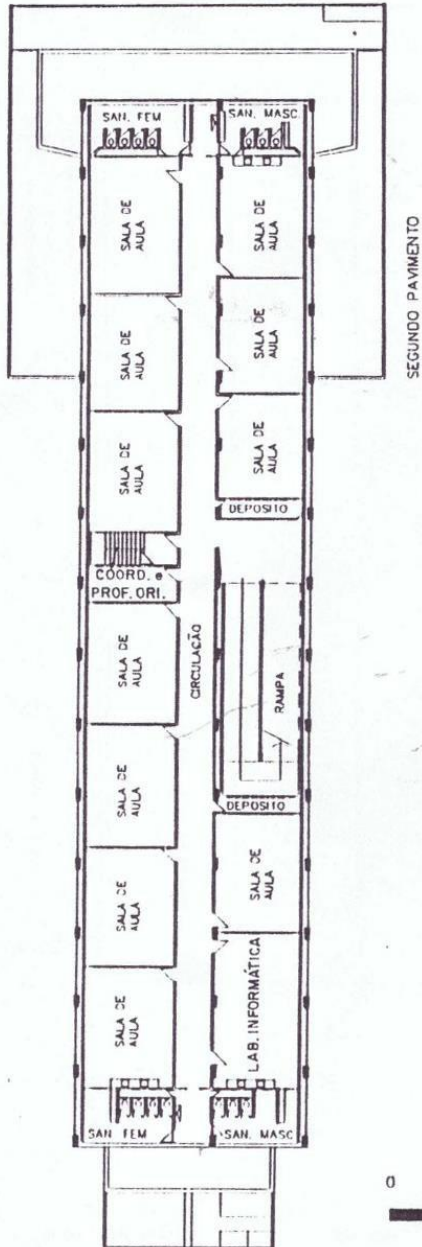
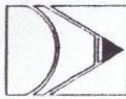
XAVIER, Libânia Nacif. *Associativismo docente e construção democrática (Brasil-Portugal: 1950 – 1980)*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

_____. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, 2104, v. 19, p. 827-849.

Anexo 1

Planta baixa do CIEP 380





CIEP - PRÉDIO PRINCIPAL - ALTERNATIVA II

DATA

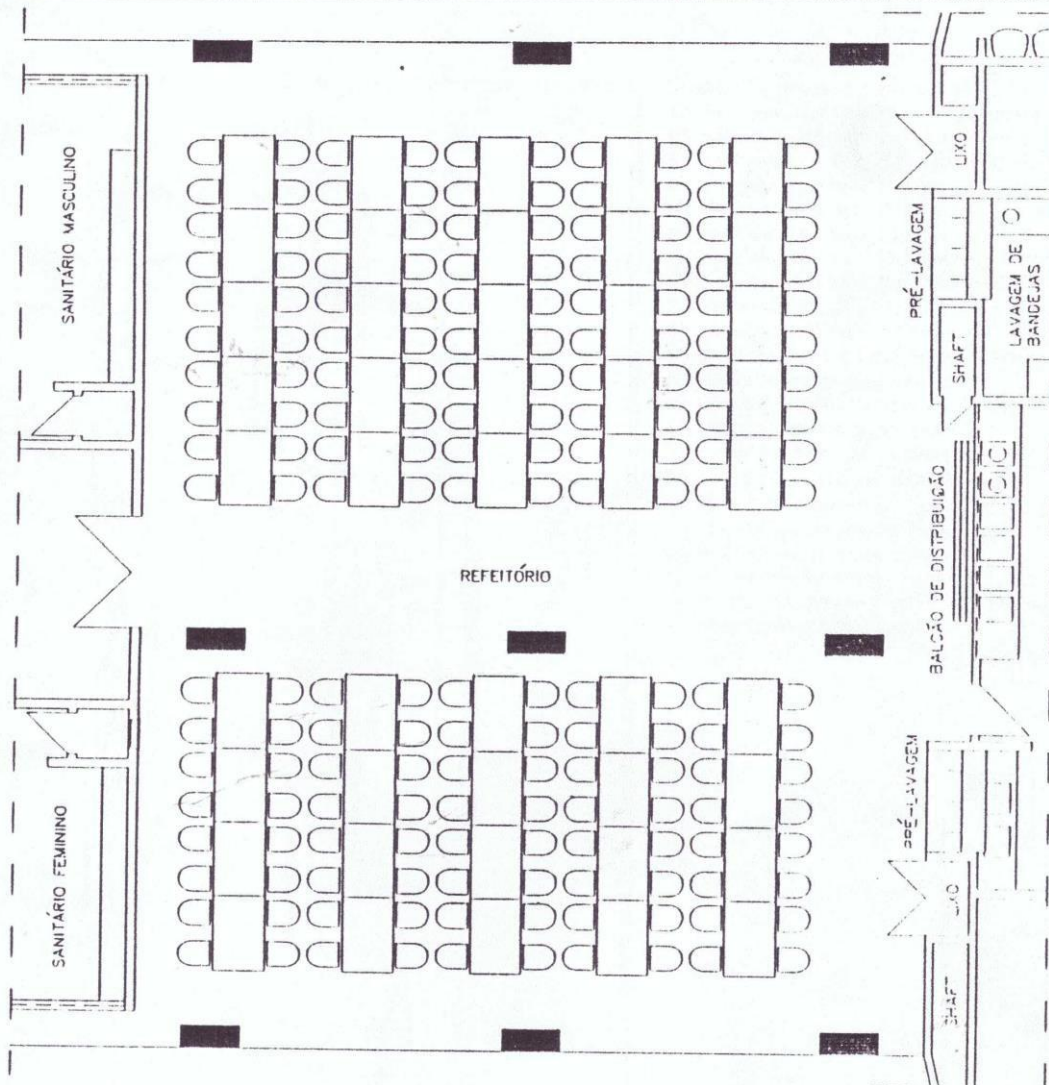
REGISTRO

VISTO

LAY-OUT

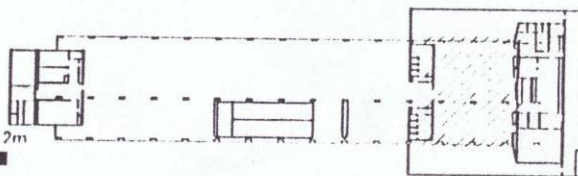
AGOSTO.93

SEGUNDO PAVIMENTO E COBERTURA



CADEIRA DE POLIPROPILENO REGE 180
MESA DE REFEITÓRIO 45

0 1m 2m
Escala 1/100



CIEP -- PRÉDIO PRINCIPAL -- ALTERNATIVA II

DISTRIBUIÇÃO INTERNA

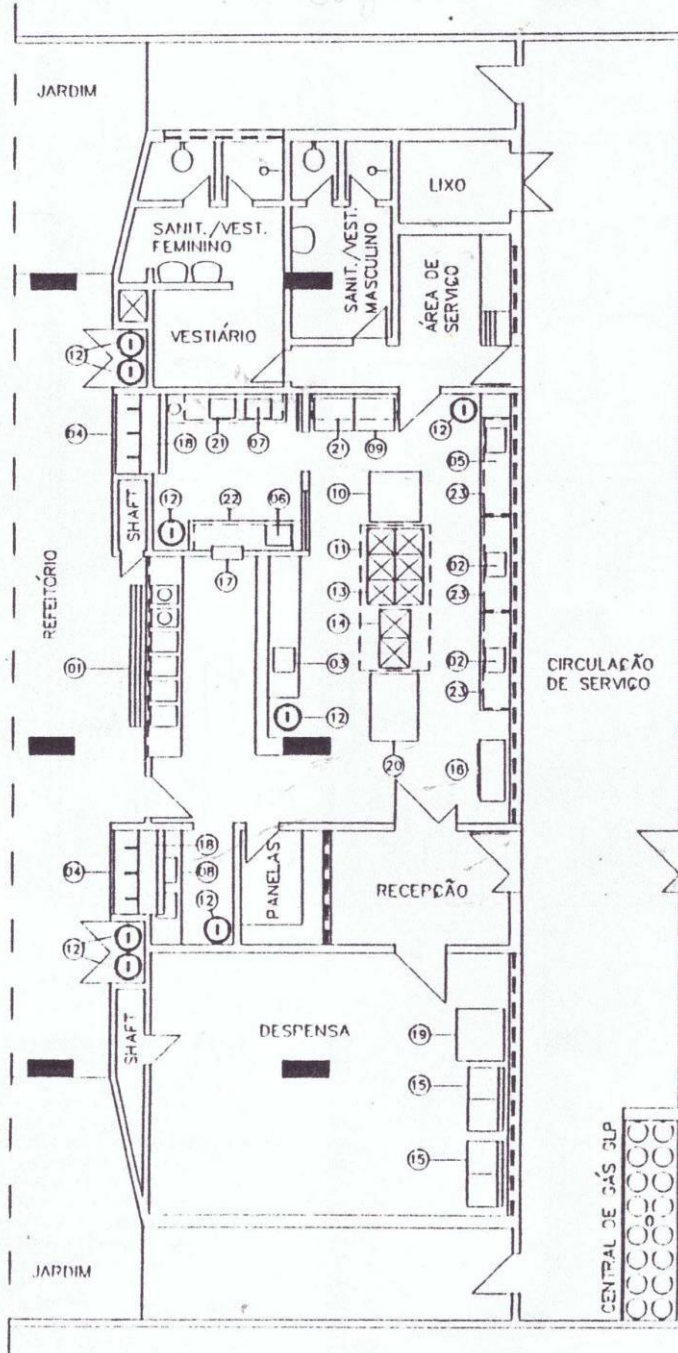
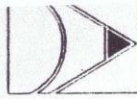
REFEITÓRIO -- PAV. TÉRREO

DATA

REGISTRO

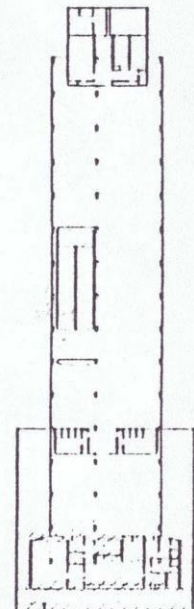
VISTO

AGOSTO.93



- 01) BALCÃO NEUTRO DE DISTRIBUIÇÃO
- 02) BANCADA AÇO INOX (1 CUBA CENTRAL)
- 03) BANCADA AÇO INOX (1 CUBA 30x60cm)
- 04) BANCADA AÇO INOX (LAVAGEM MÃOS)
- 05) BANCADA AÇO INOX (1 CUBA DESLOCADA)
- 06) BANCADA AÇO INOX (1 C. DESL. C/ FSP)
- 07) BANCADA AÇO INOX (2 CUBAS C/ FUPO)
- 08) BANCADA AÇO INOX (2 CUBAS S/ FUPO)
- 09) BANCADA AÇO INOX (LAVAGEM PANEIAS)
- 10) BANHO-MARIA
- 11) COIFA EM AÇO INOX E EXAUSTOR
- 12) DEPÓSITO PARA CONDUÇÃO DE DEJETOS
- 13) FOGÃO INDUSTRIAL (6 BOCAS)
- 14) FOGÃO INDUSTRIAL (2 BOCAS)
- 15) FREEZER INDUSTRIAL (2 TAMPOS)
- 16) GELADEIRA VERTICAL (4 PORTAS)
- 17) GUICHÊ
- 18) GUICHÊ (180x40cm)
- 19) MESA DE APOIO (80x70x85cm)
- 20) MESA DE APOIO (100x70x85cm)
- 21) PRATELEIRA SUPERIOR GRADEADA
- 22) PRATELEIRA SUPERIOR GRADEADA (180cm)
- 23) PRATELEIRA SUPERIOR LISA

0 1m 2m
Escala 1/75



CIEP - PRÉDIO PRINCIPAL - ALTERNATIVA II
DISTRIBUIÇÃO INTERNA
COZINHA - PAVIMENTO TÉRREO

DATA	REGISTRO	VIATO
AGOSTO.93		

Anexo 2

Declaração de candidatura de Maria da Paz à Direção Geral do Instituto de Educação de Belford Roxo

D E C L A R A Ç Ã O

Eu, MARIA DA PAZ DE SANTANA DOS SANTOS, matrícula 248.853-4, Professora da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, candidato a Diretor Geral da Unidade Escolar INSTITUTO DE EDUCAÇÃO BELFORD ROXO, Município Belford Roxo, para o biênio 97/98, declaro estar ciente do disposto na Lei 2.518, de 16/01/96 e na Resolução SEE nº 2041, de 10/10/96, acatando as normas estabelecidas para este processo eleitoral, assim como não estar respondendo a Inquérito Administrativo, / nem ter tido participação comprovada em irregularidade administrativa.

Belford Roxo, 08 de novembro de 1996.

Maria da Paz de Santana dos Santos
Assinatura

Anexo 3

Documento de dispensa de Maria da Paz
da função de Direção Geral do Instituto de Educação de Belford Roxo



**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,
usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor,

RESOLVE:

Dispensar, com validade a contar de 04/09/99, MARIA DA PAZ DE SANTANA DOS SANTOS, Prof. Doc. II, matrícula nº. 248.853-4, da função de Diretor do I.E. Belford Roxo, U.A. 18-0954, município de Belford Roxo, da Secretaria de Estado de Educação. Ofício nº. 324 - E/SURE-R/99.

Rio de Janeiro, 04 de novembro de 1999.

Lia Ciomar Macedo de Faria
Secretária de Estado de Educação
Interina

ES M 99
19
ata

Anexo 4

Projeto Político Pedagógico da Instituição – PPP

CIEP 380 – Joracy Camargo / 2003

(Histórico da Escola)

HISTÓRICO DA ESCOLA

O CIEP 380 – Joracy Camargo, situado a rua Almeida Santos S/N Centro de Belford Roxo, funcionava como Ginásio Público e a partir de março de 1996 com decreto de transformação nº- 22.405 de 14/08/96 passou a chamar-se Instituto de Educação Belford Roxo, atendendo a Educação Infantil, 1º Segmento do Ensino Fundamental, Educação Especial e o Curso de Formação de Professores.

No decorrer dos seus apenas oito anos de existência, vem procurando através da interação contínua entre seus profissionais e comunidade escolar, transformar a escola num espaço de criação da identidade de seus educandos, procurando formar verdadeiros cidadãos autônomos.

Iniciando a nossa história em 29 de abril de 1996, com uma enorme garra e acreditando no poder de transformar a sociedade através da formação de verdadeiros educadores, tivemos como exemplo de liderança a saudosa Profª- Maria da Paz de Santana dos Santos Mestre e Guerreira, em sua essência; profissional que educava por seu exemplo de vida, deixando-nos a grande semente e talvez o segredo de nosso trabalho: “A valorização do ser, através da auto-estima”.

Hoje, acreditamos enquanto profissionais na competência existente em cada um e procuramos transpor cada obstáculo encarando-o como apenas mais um desafio que somos capazes de vencer; voltamos nosso trabalho para os valores: respeito, competência e integridade e acreditamos estar contribuindo para a constituição de uma sociedade mais “justa e humana” e para isso optamos por uma linha sociointeracionista.

Atualmente a frente desse trabalho, a profª Vilcéa de Fátima Nunes de Azevedo, contando com uma grande equipe de “Profissionais Amigos”, crescendo juntos a cada dia procurando tirar proveito do erros, avaliando-os para assim transforma-los em acertos, acreditando enquanto educadores estar contribuindo para o “fazer” de uma educação DIFERENTE.

Anexo 5

Registro oficial da Associação de Apoio à Escola – AAE do
Instituto de Educação de Belford Roxo

RUA GETÚLIO VARGAS, 38 — TEL. 767-0226
Cemarca de Nova Iguaçu - Est. do Rio de Janeiro

Margarida Maria Gaspar Gomes, Oficial do Registro Especial de Títulos e Documentos, em exercício na forma da Lei, etc...

CERTIFICA, por lhe haver sido verbalmente requerido que, revendo em seu poder e Cartório, o arquivo, dele VERIFICOU que aos trinta e um (31) dias do mês de maio do ano de mil novecentos e noventa e seis (1996), foi registrado no Livro A=18PS, de Registro de Pessoas-Jurídicas, sob o número de Ordem "9.464" e protocolado no Livro A=nº 01, sob o mesmo número de Ordem "9.464" o Estatuto da "ASSOCIAÇÃO DE APOIO À ESCOLA = CIEP/GP-380= JORACI CAMARGO, sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com duração por tempo indeterminado, com sede á Rua Almeida Santos, s/nº. em Belford Roxo, neste Estado, que dou fé. D _____ A _____ D _____ O _____ e passado por certidão, nesta cidade de Nova Iguaçu, Estado do Rio de Janeiro, aos onze (11) dias do mês de junho do ano de mil novecentos e noventa e seis (1996) Eu, *Jacyra de Oliveira Costa*, Suboficial do Registro, matrícula 06/1889, a subscrevo e assino.

Cartório do 3º Ofício
Jacyra de Oliveira Costa
Metr. 06/1889
Sub Oficial Registro