



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

**OLGA MARINHO PAIVA**

**O CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL  
PESTANA (1966-2011): ESPAÇO DE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM NOVA IGUAÇU**

**RIO DE JANEIRO**

**2012**

**OLGA MARINHO PAIVA**

**O CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL  
PESTANA (1966-2011): ESPAÇO DE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM NOVA IGUAÇU**

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.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sonia de Castro Lopes

RIO DE JANEIRO  
2012

**OLGA MARINHO PAIVA**

**O CURSO NORMAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL  
PESTANA (1966-2011): ESPAÇO DE MEMÓRIA E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM NOVA IGUAÇU**

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.

Aprovada em \_\_\_\_\_

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia de Castro Lopes (UFRJ)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Alves Breglia (UFF)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

RIO DE JANEIRO  
2012

*Aos meus pais, que tanto me incentivam e que sempre foram minha maior fonte de inspiração. Que me ensinaram desde cedo o valor da educação e a importância de lutar para que a mesma seja acessível a todos. A vocês, com todo o meu amor e gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor que me faz seguir adiante, pois sei que debaixo de suas asas estou segura.

Aos meus pais, Maria da Glória Marinho e Carlos José da Silva Paiva, pessoas fortes, que me ensinaram que a vida é feita de lutas, que me encheram de amor e sempre me fizeram acreditar que eu era capaz.

A meus avós paternos (in memorian), Piedade e João Paiva, e a meus avós maternos, Oflia e Sebastião Marinho, que a mim deram os mimos e carinhos pelos quais serei sempre grata.

Ao meu querido Filipi Talyuli, que me apoiou e incentivou nos momentos difíceis, tendo paciência, sendo sempre compreensivo. Seu companheirismo e amor me encantam a cada dia mais. Obrigada por tudo.

Aos meus padrinhos, tias, primos e afilhados, que suportaram a ausência, conviveram e ampararam os choros e desesperos, mas que muitas vezes também foram os maiores motivadores dos meus sorrisos.

Aos meus amigos, com os quais compartilhei as angústias e sucessos dessa trajetória, em especial, aos meus amigos do curso de Pedagogia. Todas as vezes que tivemos a oportunidade de estarmos juntos, durante esses dois anos, vocês foram ótimos ouvidos e incentivadores.

Aos meus alunos do Centro Integrado de Educação Moderna, com vocês aprendi mais do que ensinei. Vocês foram pacientes e sem dúvida a maior fonte renovadora de minhas forças com cada cartinha, beijos e abraços. Agradeço também à equipe da escola que tanto me incentivou e apoiou durante essa trajetória.

Aos meus alunos da rede pública de Mesquita, com vocês e por vocês me sinto mais motivada a lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

As queridas colegas de mestrado, Alessandra Pio e Geise Freitas, que dividiram comigo não só a orientadora, mas também muitas incertezas e alegrias a cada capítulo terminado.

A querida Amália Dias, amiga trazida pela pesquisa, que compartilha das dificuldades encontradas pelos pesquisadores que se arriscam a estudar a história da educação na

Baixada Fluminense. Pessoa generosa, a quem devo a aproximação com o objeto de estudo e com quem também dividi alguns momentos difíceis no fazer da pesquisa.

A UFRJ, em especial a Faculdade de Educação, por todos esses anos em que passei por estes prédios como aluna. Aqui aprendi, ensinei, compartilhei, sempre tomada por um imenso orgulho de fazer parte de uma universidade onde, de fato, o conhecimento é construído e não nos é dado pronto.

Aos mestres desta academia, dos quais tenho o enorme prazer de ter sido aluna.

A querida professora Libania Xavier, por quem tenho grande admiração. Agradeço por suas aulas inspiradoras que quebravam paradigmas e nos levavam a refletir sempre mais. Por aceitar participar da minha banca de defesa e por ter contribuído tanto no processo da qualificação.

A professora Mirian Chaves pela preciosa contribuição na qualificação de projeto, que ajudou a delimitar e redefinir o objeto de estudo.

A minha querida orientadora Sonia Lopes, falar de você me emociona, além de excelente professora e orientadora exigente, foi acima de tudo humana e amiga. Meu carinho por você é eterno e minha gratidão também.

A equipe da secretaria do PPGE/UFRJ, que se empenham tanto e nos tratam com toda a atenção. O 5 foi bem-vindo, mas maiores se aproximam com a garra e empenho de vocês.

Agradeço em especial a Solange, pelo carinho e apoio em todas as horas que precisei. Você é especial.

As professoras, ex-professoras, direção e funcionários do IERP. Agradeço pela atenção, pela disponibilidade e pela colaboração para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Agradeço por terem compartilhado comigo suas memórias e emoções, vocês que ajudaram a construir a tradição tão reconhecida que esta instituição tem até hoje. Em especial a professora Eliete Ângelo, que me deu os primeiros incentivos para que fosse adiante com o árduo trabalho da pesquisa. Muito Obrigada!

## RESUMO

PAIVA, Olga Marinho. *O Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente trabalho situa-se no campo de pesquisas da história da educação, notadamente no âmbito do estudo da história das instituições escolares. Tem por objetivo entender, com base na trajetória histórica do curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana, as razões pelas quais este curso continua ainda hoje a atender um grande número de alunos, contrapondo-se ao que dispõe a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 62 que prevê a formação em curso superior para os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, admitindo como formação mínima o curso normal. Porém, nas Disposições Transitórias estabelece que “até o fim da Década da Educação (2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior” (BRASIL, 1996). Ao tentar recuperar a história da instituição buscou-se destacar o contexto social e histórico em que se dá a grande procura por este curso nos dias atuais. A pesquisa focaliza um tempo histórico que vai da década de 1960, momento em que se cria o Instituto, até os dias atuais, tendo como destaque o final da década de 1970 quando a instituição muda de nome, assumindo a denominação do grupo escolar que lhe deu origem. O trabalho se articula à linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, o que justifica o empenho em recuperar a história do curso normal dentro da própria história da instituição educacional em que o mesmo se insere. O referencial teórico sobre formação docente baseou-se nos trabalhos de Nóvoa (1991, 2007) e Tardif (2002). Utilizou-se também a categoria *experiência*, conforme entendida pelo historiador Edward Palmer Thompson (1981,2002), que considera que as experiências vividas e as práticas compartilhadas por membros de um mesmo grupo acabam por construir o processo de identidade desse grupo. Buscando compreender um pouco mais as especificidades da instituição em estudo foi necessário recorrer também ao conceito de *cultura escolar*, tal como entendido por Dominique Julià (2001). Referenciamos ainda o historiador Eric Hobsbawm (1984) que nos ajudou a refletir sobre a importância da tradição construída ao longo da história do Instituto. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, considerando as peculiaridades do objeto de estudo. Partiu-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica que procurou levantar a produção sobre o tema, incluindo teses, dissertações, livros, artigos e também documentos legais obtidos nas páginas da Web. Foi feita ainda uma pesquisa documental, investigando os arquivos da instituição, além da realização de entrevistas com professoras, algumas egressas da própria instituição como alunas, buscando em suas memórias detalhes da história da instituição. Para isso foi utilizado o paradigma da *história oral*, segundo a perspectiva de Alberti (2004) e Lozano (1996). Foram aplicados também questionários mistos a um conjunto de alunos ingressantes e concluintes com o objetivo de colher percepções a respeito da razão de suas escolhas (pelo curso e pelo magistério), da qualidade do curso oferecido pela instituição e de expectativas em relação à continuidade dos estudos. Sendo assim, o trabalho em questão infere, através da análise documental e das entrevistas produzidas, que o Instituto de Educação Rangel Pestana apresenta-se como um espaço de memória e tradição na formação de professores no município de Nova Iguaçu.

**Palavras-Chave:** Curso Normal, formação docente, Instituto de Educação Rangel Pestana, história das instituições escolares.

## ABSTRACT

PAIVA, Olga Marinho. O Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966-2011): an environment that cherishes the memory and tradition of teacher qualification in Nova Iguaçu. Dissertation Thesis (Master's Degree in Education). School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

The present work is comprised by the scope of history of education research within the realm of studies about the history of educational institutions. By investigating the historical trajectory of the teaching vocational course at Instituto de Educação Rangel Pestana, this study aims to assess the reasons that have led this course to still be much sought after despite the provisions of Act no. 9.394/96, article 62. Pursuant to the referred Act, teacher qualification for Early Years education and Primary School should be provided by Higher Education Institution whose entry requirement is the teaching vocational course at secondary level certificate. Nevertheless, the Transitional Provisions establish that “as long as the Decade of Education in Brazil (2006), only those who hold a Higher Education Teaching Degree will be viewed as qualified to teach” (BRASIL, 1996). When investigating the history of the above referred institution, the focus was oriented towards assessing the social and historical context for the great interest in the teaching vocational course at present time. This study focuses on a period of time that spans from the 1960s, when the Institution was founded, through current days, highlighting the late 1970s when the Institutions has its name changed in order to be categorized as a Grupo Escolar [equivalent to district school] as it originally was. This work is connected to the research lines of Educational Policies and Institutions, thus its efforts to recover the history of the teaching vocational course at the institutions where this course was delivered. The theoretical assumptions that underlie this study are based on the literature review of the works by Nóvoa (1991, 2007) and Tardif (2002), as well as on the concept of experience as defined by historian Edward Palmer Thompson. Thompson (1981, 2002) considers the experiences and practices shared by members o one same community the blocks of this community's identity building process. In order to get a clearer understanding of the target institution's specific features, the concept of school culture, as discussed by Dominique Julià (2001) was also considered in the Literature Review. Another reference is historian Eric Hobsbawm (1984), who has led us to reflect on the importance of tradition that was built up along the history of the Institution. This research has a qualitative approach that takes into consideration the peculiar features of the object of study, having as an initial step the bibliographical research on the theme in theses, dissertations, books, articles and also legal documents retrieved from webpages. Next followed a documentary research with the Institution's files, interviews with the teachers – some of which former students with the Institution – aiming to rely on their remembrances of details about the Institution. The latter was based on the paradigm of oral history from Alberti's (2004) and Lozano's (1996) perspectives. Questionnaires were also used with mixed sampling populations: new-coming students and graduating students, in order to collect their perceptions about and reasons for choosing the course and Institution in question, the quality of the course delivered by the Institution and their expectations towards their future studies. In

conclusion, the methods listed just above have yielded findings that show Instituto de Educação Rangel Pestana as an environment where memory and tradition are cherished regarding teacher qualification in the town of Nova Iguaçu.

**Key words:** Teacher Vocational Course, teacher qualification, Instituto de Educação Rangel Pestana, history of educational institutions.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLAS NORMAIS: HISTÓRIA E DEBATE ATUAL.....	23
1.1. Criação, consolidação e crise das escolas normais como espaços de formação docente.....	24
1.2. A formação docente no âmbito da atual LDBEN.....	33
1.3. Onde se aprende/constrói o saber-fazer docente?.....	41
2. GRUPO ESCOLAR RANGEL PESTANA: O INÍCIO DE UMA TRADIÇÃO.....	45
2.1. Nova Iguaçu: município de origem.....	47
2.2. Rangel Pestana: filho ilustre da “cidade perfume”.....	53
2.3. Grupo Escolar Rangel Pestana.....	56
3. DE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU A INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA.....	66
3.1. O Instituto de Educação de Nova Iguaçu.....	66
3.2. A unificação de duas escolas: O Instituto de Educação Rangel Pestana.....	82
4. OS ATUAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO IERP.....	92
4.1. Quem quer ser professor nos dias atuais? O perfil do alunado.....	92
4.2. O IERP diante dos desafios das recentes políticas de formação docente.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
ANEXOS.....	130

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Mapa da Baixada Fluminense.....	49
Ilustração 2	Porto de Iguassu.....	50
Ilustração 3	Estação ferroviária de Nova Iguaçu.....	51
Ilustração 4	Francisco Rangel Pestana.....	53
Ilustração 5	Venina Correa Torres.....	59
Ilustração 6	Fachada do prédio do Grupo escolar.....	60
Ilustração 7	Foto atual, após a construção do prédio do IENI.....	60
Ilustração 8	Eliete Ferreira Ângelo.....	63
Ilustração 9	Fachada do prédio do IENI.....	69
Ilustração 10	Boletim de alunos-1967.....	70
Ilustração 11	Matriz curricular-1970.....	71
Ilustração 12	Requerimento de matrícula.....	73
Ilustração 13	Diploma de aluno (1972-1974).....	75
Ilustração 14	Matriz curricular 1974.....	77
Ilustração 15	Ofício à Secretaria de Educação e Cultura.....	81
Ilustração 16	Placa alusiva a construção do Ginásio de Esportes.....	84
Ilustração 17	Diploma de Adir de Oliveira Silva.....	86
Ilustração 18	Certificado de Conclusão do Curso de Estudos Adicionais.....	88
Ilustração 19	Diploma de Michele Nobre de Souza.....	89
Ilustração 20	Matriz curricular (2000).....	104
Ilustração 21	Matriz curricular atual.....	109

*Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”. Isto que vos digo, com esta simplicidade, deveria constituir a matriz para pensar as políticas educativas e os modos de organização do campo profissional docente. (...)*

*Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o practicum, sobre a phronesis e a prudentia como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. (Nóvoa, 2007a, p. 5-6)*

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo de pesquisa da História da Educação, tendo por objetivo entender, a partir da trajetória histórica do curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana, as razões pelas quais este curso continua ainda hoje a atender um grande número de alunos, contrapondo-se ao que dispõe a Lei 9394/96 em seu artigo 62.

O referido artigo prevê que deve ser exigido, minimamente, dos professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental apenas o curso normal. Porém, nas Disposições Transitórias estabelece que “até o fim da Década da Educação (2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior” (BRASIL, 1996).

A partir desse contexto vários debates emergem sobre a importância do curso normal e a perda que poderíamos ter na qualidade mínima assegurada à formação inicial docente. Nessa perspectiva é que foi feito o recorte temporal desta pesquisa, já que este é um momento em que há grande efervescência de produção acadêmica específica e de conflitos, principalmente a respeito dos espaços de formação. Os debates ocorridos em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e suas novas (velhas?) propostas que impulsionaram os debates sobre o *locus* onde deveria ocorrer esta formação, se em Universidades ou Institutos Superiores de Educação (ISEs) (SILVA, 1998).

Segundo dados do Censo Escolar de 2009<sup>1</sup>, 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras são leigos – que só concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio regular. Os dados revelam que este número aumentou em todas as etapas da educação básica e mostram que 152.454 profissionais dão aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e até ensino médio nas cinco regiões do País.

Nesta conjuntura, nos questionamos que com a demanda por uma qualidade maior da educação do país, como exigir uma formação superior se nossa realidade é ainda de professores, ditos leigos, em exercício?

---

<sup>1</sup> Fonte: [www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp). O Censo escolar é uma pesquisa que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre todas as escolas de educação básica no país.

Acredito que o melhor seria garantir o mínimo de formação inicial de qualidade, e por isso não devemos negar a importância do curso normal, mas também não podemos estagnar a formação do professor nesse nível.

Este trabalho reflete sobre a formação inicial docente, sua trajetória histórica e sobre os debates atuais a respeito da temática. Ao tentar recuperar a história do curso normal no Instituto de Educação Rangel Pestana pretende-se realçar o contexto social e histórico em que incide a grande procura por este curso nesta instituição nos dias atuais, indo em direção oposta aos dispositivos legais já mencionados.

Neste sentido, fica clara a questão central deste trabalho: Que motivos levam o curso normal do Instituto de Educação Rangel Pestana a continuar sendo muito procurado na região em que ele se estabelece?

A partir da questão central, outros questionamentos surgiram e complementam o sentido desse trabalho, como por exemplo:

- Qual a trajetória do curso de formação de professores no Instituto Rangel Pestana?
- Qual a relevância desta escola para a comunidade local, ao longo de sua existência?
- Quais os sentidos atribuídos pelos alunos e professores a este curso de formação?

O campo de investigação, o atual Instituto de Educação Rangel Pestana, está localizado no centro da cidade de Nova Iguaçu, localizada na Baixada Fluminense. Ele foi criado em 1933, com o nome de Grupo Escolar Rangel Pestana, oferecendo o 1º segmento do Ensino Fundamental. Um anexo foi construído para abrigar o segundo segmento e o Ensino Normal. Em 1966, surgiu o Instituto de Educação de Nova Iguaçu que posteriormente recebeu o nome atual.

A escolha desta escola se deve a importância da mesma no município de Nova Iguaçu, do qual sou moradora, por ser reconhecida pela população local como uma instituição de qualidade e por ser referência na formação de professores do município, atendendo não só os moradores locais, mas também moradores de vários outros municípios da Baixada Fluminense.

Essa pesquisa se inscreve num tempo histórico compreendido entre a década de 1960, momento em que se cria o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, até os dias atuais. Confere-se especial ênfase ao final da década de 1970 quando a instituição muda de nome, passando a chamar-se Instituto de Educação Rangel Pestana, assumindo a denominação do grupo escolar que lhe deu origem.

O trabalho se articula à linha de pesquisa Políticas e Instituições Educacionais, à medida que me esforço em recuperar a história do curso normal dentro da própria história da instituição educacional em que ele se insere.

Segundo Mendonça e Xavier (2009), desde as últimas décadas do século passado, o estudo das instituições educacionais, em especial das instituições escolares, tem se revelado um filão para os pesquisadores. No campo da investigação educacional, não podemos dissociar a história da educação da história das instituições escolares, na medida em que estas se configuram “como espaços sociais com algumas características próprias, que só poderão vir à tona caso se trabalhe nessa perspectiva” (CHAVES e LOPES, 2009, p. 8).

Nesse sentido, a escola, aqui entendida como ambientes de socialização, com o objetivo principal de formar cidadãos para a nova sociedade que se estabelece, necessita ser analisada

[...] a partir de uma autonomia pedagógica e cultural, cuja dinâmica implica a conjugação de vários elementos que, entrelaçados, a posicionam entre as demais instituições sociais, a sociedade como um todo e os indivíduos que com ela se relacionam. (Idem)

Assim, busca-se estabelecer uma conexão entre escola e sociedade, entendendo que a instituição escolar e o contexto sócio-econômico mantêm uma relação recíproca. Como afirma Magalhães (1996, p. 2):

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

De acordo com os pressupostos expostos acima é que a instituição escolhida para a pesquisa desta dissertação, o Instituto de Educação Rangel Pestana, será analisada.

### **O olhar da pesquisadora sobre o objeto**

Construir um estudo focado na docência tem relação com a percepção, durante os meus quatro anos de formação no curso de pedagogia, de um crescente debate sobre o professorado e sua formação dentro do pensamento sobre educação. Tudo isso para atender a uma demanda pela qualidade da educação, onde se colocam frequentemente implicações relacionadas aos problemas dos temas educativos, em especial sobre os professores,

gerando na sociedade expectativas sobre sua conduta e prática e discursos que projetam uma determinada figura de professor.

Ao analisarmos a história da profissão docente e ao focarmos na história desta profissão no Brasil, percebo que esta se origina antes de tudo, de histórias sociais da vida de professores, passando pelas suas histórias pessoais, familiares e profissionais, caracterizando suas práticas a partir de suas trajetórias escolares. Sendo assim, parto de minha trajetória, expondo fragmentos de meu memorial de formação, já que além das reflexões instigadas pela revisão de bibliografia, muitos dos questionamentos e reflexões que busco fazer neste trabalho têm sua origem em minha trajetória enquanto aluna dos cursos de formação na modalidade Normal e de Pedagogia. Por isso, exponho abaixo um pouco de minha trajetória de vida enquanto docente em formação.

O memorial é uma narrativa que serve como instrumento de pesquisa para analisar a formação do professor, um instrumento que potencializa seu discurso, materializa sua voz servindo então como um instrumento político, pois contém uma marca identitária.

Nesse sentido, entendo ser necessário expor as razões que me levaram a optar pelo curso de magistério e me motivaram a escolher o objeto de pesquisa. Na verdade, um pouco de mim, de minha identidade, “marcas inscritas na memória que escrevem uma história” (PEREZ, 2003, p. 103).

Ao final da oitava série uma opção muito séria deveria ser feita: seguir os estudos no ensino médio formação geral ou cursá-lo na modalidade formação de professores (curso normal). Além de perceber que a opção por este curso anteciparia minha entrada no mercado de trabalho, levei em consideração minha intuição, pois desde cedo me questionava sobre a forma que os professores ensinavam, sobre a falta de uma educação pública de qualidade e sobre o porquê de existirem tantas crianças fora da escola. Esses questionamentos eram feitos a partir da observação da qualidade de vida de alguns colegas do meu bairro e de conversas em família, com meus pais que sempre foram militantes políticos. Foi aí que optei pelo “Curso Normal”. Seria professora!

Essa escolha foi fundamental na minha vida, durante os três anos como normalista cresci e amadureci bastante, criei um vínculo enorme com a escola, era uma aluna participativa, engajada e atuante nas atividades de estágio. Durante o curso normal os questionamentos sobre a educação mudaram e aumentaram.

Minhas atividades como estagiária no Colégio Iguazuano (escola particular, tradicional do município de Nova Iguaçu onde cursei o normal), foram reconhecidas e ao

final do meu curso fui convidada para ser professora da escola. Começava aí uma nova fase: “a Olga professora”!

Durante o ano de 2004 cursei o pré-vestibular, paralelamente ao meu trabalho no colégio e optei por seguir carreira na educação, escolhi o curso de Pedagogia. Fui aprovada no vestibular e infelizmente não pude conciliar o emprego com a faculdade, optando pela segunda. Tinha um orgulho imenso de estar na UFRJ e esperava encontrar lá as respostas para minhas angústias em relação à educação.

Iniciei o curso de Pedagogia em 2005/2 e durante quatro anos aprendi bastante, me envolvi com o movimento estudantil buscando fazer minha parte para a melhoria não só da universidade pela qual sou apaixonada, mas também para lutar pelo meu campo de estudos e trabalhos que é a educação, pois penso que sozinha a educação não pode transformar a sociedade, mas sem ela essa mudança também não será possível.

Colei grau em setembro de 2009 e no final do mesmo ano fui aprovada para cursar o mestrado em Educação na UFRJ, o que foi motivo de muita satisfação, pois prosseguir nas atividades acadêmicas sempre foi um objetivo pessoal. O mestrado tem sido um local de muita reflexão, um espaço dialógico, que possibilita o aprimoramento do meu estudo e, em parceria com minha orientadora, tenho entendido cada vez mais que o trabalho investigativo é muito rico quando é constituído a partir da troca de conhecimentos, o que sempre nos atenta para novas possibilidades.

Atualmente sou professora primária, atuando na rede pública do município de Mesquita e na rede particular do município de Nova Iguaçu, exercendo minha profissão de maneira motivada e esperançosa “de que dias melhores virão” para o campo educacional no Brasil. Tenho hoje a oportunidade de colocar em prática tudo o que foi estudado, analisado e debatido durante os quatro anos de formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém tenho consciência de que não sou fruto apenas dessa instância formadora, mas de que sou uma docente com múltiplas identidades construídas não só neste curso, mas principalmente no curso normal de nível médio que realizei anteriormente.

Tendo como base as duas instâncias que compuseram a maior parte de minha formação como educadora tenho a percepção de que o curso normal foi fundamental na elaboração de um “saber-fazer” cotidiano indispensável à profissão docente, porém foi no curso de Pedagogia que pude construir a consciência da tarefa fundamental de refletir sobre a minha prática à luz de teorias que auxiliam no aperfeiçoamento da mesma.

Diante disto penso que ao discutirmos qual instância deva ser o *locus* privilegiado para formação de professores não podemos descartar inúmeros sucessos e avanços que muitos cursos normais de nível médio têm alcançado ao longo do tempo, tendo servido como principal local de formação docente durante todos esses anos e sendo responsável pela construção da maior parte de uma identidade nacional docente.

Ao rememorar minha trajetória, percebo que a temática da formação docente sempre me inquietou e por isso não poderia deixar de seguir o que já havia sido iniciado no trabalho de monografia: os estudos sobre a formação inicial docente em nível médio (PAIVA, 2009).

### **Considerações teórico-metodológicas**

No momento em que se discute qual o *locus* privilegiado para a formação de professores, acredito que a questão a ser amplamente discutida e de maior preocupação em nosso meio necessite ser a de que, independentemente do nível em que se forme o professor, precisa ser garantido que sua formação alie domínio de conteúdos, saberes próprios da profissão, práticas e comprometimento político.

Nessa perspectiva, julgo pertinente partir das reflexões de Nóvoa (2007) para pensar que uma formação docente de qualidade deve ser baseada numa “combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os *professores mais experientes e reconhecidos*” (p. 9 – grifos meus).

Nessa mesma direção, Tardif e Raymond (2000) observam que os saberes e as práticas que constituem a profissão docente e que são constituídos pelos professores no seu cotidiano, são aqueles saberes mobilizados e empregados na prática diária, saberes que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Assim, os investimentos na formação do professor devem optar pela busca do aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos que venham agregar valores a sua prática, independente do nível de ensino em que ela se realize.

Para Tardif (2002), a concepção tradicional acerca da formação docente tende a enxergar o saber (conhecimento) apenas do ponto de vista teórico, entendendo a prática como algo desprovido de saber ou “portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias pré-concebidas.” (p. 235)

Não desconsidero a necessidade de que o professor domine metodologias e também seja conhecedor e estudioso de teorias, pois isso também garante sua formação como um intelectual. Porém ensinar não depende apenas de técnicas, não significa transferir conhecimentos e nem decorre de um talento inato. Ou seja, ensinar é, antes de tudo, uma construção cultural. Ensinamos a partir de práticas sociais moldadas num determinado contexto histórico (FREIRE, 1996).

A partir dessas considerações, emergiu com força na pesquisa a categoria *experiência*, tal como pensada pelo historiador inglês Edward Paul Thompson.<sup>2</sup> Em suas reflexões sobre questões relativas à educação, um texto em especial provocou minha atenção. Trata-se de “Educação e Experiência”<sup>3</sup> no qual o autor preconiza que “as conquistas das últimas décadas (ele falava no final dos anos de 1960) tenderão a ir em direção a uma cultura igualitária comum se o intercâmbio dialético entre a educação e a experiência for mantido e ampliado.” (THOMPSON, 2002, p. 44). E continua mais adiante: “É sempre difícil conseguir o equilíbrio entre o rigor intelectual e o respeito pela experiência” (p. 46).

Para o autor, as experiências vividas e as práticas compartilhadas por membros de um mesmo grupo acabam por construir o processo de identidade desse grupo. Os valores que permeiam essa identidade não são *pensados*, mas *vividos*. “São as normas, regras, expectativas necessárias e aprendidas no *habitus* de viver; e aprendidas na família, no trabalho e na comunidade imediata (THOMPSON, 1981, p. 194)”.

Trazendo a discussão para o campo da formação docente, essas reflexões acabam por reiterar o ponto de vista de Tardif (2002) quando este menciona a desconsideração e desprestígio do saber prático, forjado na experiência, pelos meios acadêmicos tradicionais. De forma análoga pode-se aproximar a teoria de Thompson do pensamento de Nóvoa (2007) no que diz respeito à contribuição dos professores mais *experientes* e reconhecidos na formação daqueles mais jovens.

Na tentativa de apreender um pouco da especificidade da instituição estudada foi necessário recorrer a outro conceito-chave: *cultura escolar*. Para tanto, valho-me do

---

<sup>2</sup> Edward Palmer Thompson, historiador inglês, foi pesquisador da Universidade de Leeds e professor de jovens e adultos. Membro do partido Comunista entre os anos 1940 e 1956, foi ativista político em movimentos em prol dos trabalhadores e do socialismo. Suas principais reflexões incidem sobre história econômica, social e cultural das classes trabalhadoras inglesas, entre os séculos XVII e XVIII. Destaca-se, em sua imensa produção bibliográfica, o clássico *A formação da classe operária inglesa* (3 vols.), editado no Brasil pela Paz e Terra (1987).

<sup>3</sup> Este texto é resultado de uma palestra proferida na Universidade de Leeds (1968). Foi incluído como uma introdução aos ensaios dos românticos ingleses, pois ilustra o conceito de “experiência” na história, literatura e educação.

trabalho de Dominique Julià para quem cultura escolar seria “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” (JULIÀ, 2001, p. 10). Essas normas e práticas que configuram a cultura escolar estão sempre articuladas a finalidades (religiosas, sociais, políticas) que podem variar segundo períodos históricos distintos. Tampouco se pode deixar de levar em conta os agentes, especialmente professores e alunos, que são instados a obedecer a essas ordens e desenvolver práticas capazes de facilitar a transmissão e apropriação dos saberes escolares.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se alinha a uma abordagem qualitativa que considera a relação dinâmica que se estabelece entre o mundo real, os sujeitos e o objeto da investigação. Ou seja, considera o vínculo entre a objetividade e a subjetividade do pesquisador, tendo como base a interpretação do fenômeno estudado e a atribuição de significados ao mesmo. De acordo com Canen (2002), uma das características predominantes na abordagem qualitativa é que a mesma dá “ênfase na interpretação, na compreensão das motivações culturais, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada” (p. 226). Também Minayo (2010, p. 21) chama a atenção para a relevância dispensada ao “universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” neste tipo de abordagem.

Partiu-se, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica que procurou levantar a produção sobre o tema, incluindo teses, dissertações, livros, artigos e também documentos legais obtidos nas páginas da Web. Fundamental para o desenvolvimento de qualquer pesquisa acadêmica e científica, essa modalidade consiste no levantamento e consulta à literatura especializada, conduzindo o pesquisador a uma maior aproximação e familiaridade com o objeto a ser investigado.

Num segundo momento, utilizei-me da pesquisa documental, investigando os arquivos da instituição (Instituto de Educação Rangel Pestana – IERP). Segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Infelizmente, como nos alerta Miguel (2007) “o estudo das instituições escolares por meio dos documentos que registram sua história nem sempre está a disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos, raramente a encontramos disponível para consultas” (p. 31).

Ao longo desta pesquisa tivemos dificuldade em encontrar registros, arquivos, documentos oficiais e até fotos que nos ajudassem a reconstituir a história desta instituição, e assim tomamos conhecimento de acordo com Werle (2004, p.110), que

Não é incomum encontrar instituições sem registros de seu passado, desprezando-o; com lapsos de documentação referentes a longos períodos ou nas quais uma ou outra pessoa domina a documentação apropriando-se da memória institucional como se fosse proprietária do passado institucional do qual muitas vezes nem foi ator ativo.

Contudo, recorreremos à metodologia da *História Oral*, não apenas pela escassez documental, mas também por considerar que as impressões obtidas através dos relatos orais dos atores que colaboraram na constituição daquele espaço como instituição formadora de professores seriam de grande importância para a tarefa de historiá-la.

Com o propósito de tentar preencher lacunas e suprir a visão fragmentada e superficial da história institucional e, ainda, na tentativa de responder a questão colocada, cumprindo, assim, com os objetivos estabelecidos para a pesquisa, houve necessidade de ampliar o universo empírico com a aplicação de questionários aos alunos e realização de entrevistas com docentes do IERP.

Para entender o prestígio da escola na região, além de tentar compreender um pouco mais da história institucional, foram realizadas entrevistas com professoras, algumas egressas da própria instituição como alunas. Busquei, em suas memórias, elementos para traçar um pouco da história que o acervo documental não me permitiu vislumbrar. Entretanto, levei em consideração o fato de que a memória é um processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto, em evolução permanente e suscetível a manipulações (NORA, 1993). Por isso, utilizei o paradigma da história oral, que, de acordo com Alberti (2005), trata-se de “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (p. 18).

Foram aplicados também questionários mistos (com algumas perguntas abertas e outras fechadas) a um conjunto de alunos ingressantes e concluintes com o objetivo de colher percepções a respeito da razão de suas escolhas (pelo curso e pelo magistério), da qualidade do curso oferecido pela instituição e de expectativas em relação a continuidade dos estudos.

Ouvir o relato dos sujeitos diretamente envolvidos com a instituição foi fundamental para melhor entender a trajetória histórica da mesma, além de me mobilizar para a realização de uma análise acerca das percepções que esses atores partilham acerca das idéias, valores, conhecimentos e saberes que compõem a cultura escolar do IERP.

Através da metodologia aqui exposta, busco evidenciar a problemática na qual este trabalho se insere e desvendar memórias e histórias de uma escola significativa para o município em que se localiza, tomando-a como *lugar de memória*, pois como sugere Nora (1993), os lugares de memória são construções históricas, nas quais seus documentos e monumentos revelam os processos sociais, os conflitos, as paixões e os interesses que os constituíram.

No primeiro capítulo deste trabalho busco recuperar um pouco da história e da importância que as escolas normais tiveram no Brasil como espaços privilegiados na formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (antigo curso primário). Tenciona-se, ainda, trazer a discussão para a atualidade, apresentando os novos dispositivos legais acerca da formação docente, bem como as disputas com outros espaços formativos.

No segundo capítulo trago uma apresentação do IERP, destacando sua localização, a importância para a comunidade, o histórico da escola desde suas origens como Grupo Escolar Rangel Pestana na década de 1930 e as mudanças sofridas ao longo do tempo. O terceiro capítulo é, de certa forma, uma continuidade do segundo, pois cobre um arco temporal que abrange, fundamentalmente, o momento de criação do Instituto de Educação (1966), inicialmente denominado Instituto de Educação de Nova Iguaçu, e sua transformação em Instituto de Educação Rangel Pestana (IERP), no ano de 1979.

A análise dos dados colhidos no campo empírico será registrada no quarto capítulo a partir das entrevistas e questionários aplicados a professores e alunos. Busca-se aqui caracterizar a escola na atualidade, destacando o perfil dos sujeitos envolvidos e a proposta pedagógica do curso. Tais informações servirão para aquilatar a relevância da escola para a comunidade e o grau de satisfação com a formação oferecida.

Para finalizar, apresento minhas considerações finais expondo as impressões obtidas ao longo da pesquisa e as possíveis respostas às questões que nortearam o presente trabalho. Para além das vivências pessoais que me motivaram a realizar esta pesquisa, espero que essa investigação, ainda que de forma modesta, possa contribuir para o debate atual acerca da importância de cursos em nível médio como espaços de formação inicial de docentes. No momento em que tradicionais centros de formação de professores, como o

Instituto de Educação do Rio de Janeiro (atual ISERJ) <sup>4</sup> descartam essa modalidade, talvez seja oportuno trazer à luz experiências outras que poderão suscitar reflexões sobre a pertinência ou não da manutenção deste modelo formativo.

---

<sup>4</sup> No Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade normal foi encerrada no ano de 2000, após a inauguração do Curso Normal Superior no ano anterior.

## Capítulo 1

### **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ESCOLAS NORMAIS: HISTÓRIA E DEBATE ATUAL**

A proposta deste capítulo é apresentar, por meio de uma perspectiva histórica, o contexto em que se deu a institucionalização e consolidação do ensino normal no Brasil, bem como avaliar as dificuldades enfrentadas pelo curso nos dias atuais a ponto de ser defendida a sua extinção.

Na primeira seção, início com as considerações de António Nóvoa (1991) sobre as condições que fizeram emergir na Europa ocidental a preocupação com a formação de professores, fato que suscitou a criação de escolas para atender a essa finalidade. Em seguida, focaliza-se o caso brasileiro a partir da criação dos primeiros estabelecimentos destinados à formação docente no século XIX (VILLELA, 2000; TANURI, 2000). O modelo escolar implantado em São Paulo no início do período republicano, bem como a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, este sob inspiração do ideário escolanovista, serão também abordados neste item a partir dos trabalhos de Saviani (2009) e Lopes (2006). A partir daí, propõe-se discutir as políticas de formação docente preconizadas pelas principais reformas de ensino, materializadas na primeira Lei de Diretrizes e Bases (lei n. 4024/1961) e na Lei n. 5692/1971 que trouxeram mudanças significativas no que se convencionou chamar de “modelo” formativo docente. Na década de 1980, tal modelo começa a ser questionado e novos desafios se impõem na tentativa de revitalizar o curso de formação de professores em nível médio.

A segunda seção trata, especificamente, das discussões acerca da formação de professores no âmbito da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996). Registram-se as tensões e as disputas travadas pelos diversos espaços que se dispõem a formar professores: as escolas normais de nível médio, as universidades e os recém-criados Institutos Superiores de Educação. Esse embate é especialmente discutido com base nos trabalhos de Nunes (2002) e Torres (1998), entre outros.

Finalmente, o terceiro e último item questiona os modelos propostos pelos diferentes espaços de formação inicial. Apesar de termos consciência de que o curso normal precisa ser repensado (ou extinto, segundo alguns), haverá consenso sobre a

exigência dessa formação em nível superior? Em que espécie de curso superior: instituições universitárias ou não universitárias? E ainda: o curso superior, de fato, instrumentaliza os futuros docentes para o exercício da profissão? Consegue sustentar uma formação centrada na prática, como defendem Nóvoa (2007) e Tardif (2002)? O presente capítulo tem a pretensão de suscitar reflexões a esse respeito.

### **1.1. Criação, consolidação e crise das escolas normais como espaços de formação docente**

O tipo de sociedade que se deseja construir sempre esteve ligada à trajetória histórica da escola e, conseqüentemente, da formação docente. Com isso, a formação do profissional da educação assume importância e, em consequência, temos a criação de escolas para essa finalidade.

O século XVIII é marcado por várias transformações ocorridas na Europa, uma delas é a Revolução Francesa (1789). Nesse momento, período rico em reflexões pedagógicas, projeta-se a tentativa de tornar a escola laica e comum a todos os cidadãos, retirando-a do âmbito e da influência da Igreja. Segundo António Nóvoa (1991), a segunda metade deste século é o momento crucial da história da profissão docente, pois por toda a Europa procurava-se esboçar um perfil de “professor ideal”. Ao afirmar isso, o autor remete-se ao contexto histórico da época, quando se inicia o processo de secularização e estatização do ensino que traz à tona um conjunto de questões à respeito da construção de uma nova imagem do docente:

Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar seu trabalho? Qual autoridade de que deve depender? (NÓVOA, 1991. p. 202)

Dessa forma, Nóvoa reconstitui a passagem de uma sociedade onde a educação se fazia por uma espécie de *impregnação cultural* para uma sociedade munida de um complexo sistema de ensino estatal. Para normatizar a educação o Estado transforma então os docentes em funcionários estatais. Com isso podemos perceber que o Estado através da estatização do ensino, obtém um controle dos processos educativos e se utiliza dos professores para que esses atuem como fomentadores de valores e saberes que atendessem aos interesses da sociedade laica e burguesa que se constituía.

Sendo assim, a laicização do ensino, ainda segundo Nóvoa (1991), provoca uma homogeneização, unificação e hierarquização de todos os grupos que vinham fazendo do

ensino sua ocupação principal. Se tal medida por um lado conferiu aos professores um novo estatuto sócio profissional, por outro os colocou em subordinação à autoridade do Estado.

É neste complexo processo que o Estado também estabelece critérios de seleção para o recrutamento de professores, o que contribui para a construção de uma nova identidade docente no período. Isto se configura numa forma de o Estado garantir que os professores se ajustariam a política nacional uma vez que suas virtudes e capacidades “foram legitimadas”.

A partir do final do século XVIII seria necessária uma licença ou autorização do Estado para lecionar. Esta licença constituía “[...] um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1991, p.204)”.

Com o estabelecimento dessa licença a profissão docente passa por um momento decisivo em sua profissionalização, “uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (idem). Com isto surge um novo aspecto na identidade docente que é a necessidade e o estabelecimento de uma formação especializada, específica e longa, pois, para assegurar o controle docente, o Estado precisava garantir condições para a reprodução de valores e normas próprios da profissão. Por outro lado, isso também garantiu profissionalidade à docência<sup>1</sup>.

Nesse contexto surgem então as escolas normais que são um marco na construção de uma identidade social docente. Isso fica evidente quando Nóvoa (1991) afirma que:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (p.205-206)

O processo de laicização da instrução no Brasil se inicia com o envio do professores régios, após a expulsão da Companhia de Jesus da colônia, depois de séculos

---

<sup>1</sup> Segundo LIBÂNEO (2001, p. 63), ao “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora é denominado profissionalidade”.

de predominância na nossa educação. Com a implantação do ensino público oficial, o Marquês de Pombal realiza reformas (Reformas Pombalinas) retirando os jesuítas do monopólio da educação e substituindo-os por professores régios (VILLELA, 2000; CARDOSO, 2004).

Segundo Villela (2000), no ocidente, a época moderna é marcada por um longo processo de desenvolvimento de uma nova forma escolar, contrapondo-se aos modelos antigos de aprendizagem. Durante este processo, ainda segundo a autora, coexistiram diversas formas de transmissão de conhecimento e várias instituições se ocupavam desta tarefa, porém “à medida que os Estados nacionais, os novos Estados docentes foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado” (p. 98). Para normatizar a Educação o Estado transforma os docentes em funcionários estatais. Com isso podemos ver nas entrelinhas que o Estado, através da estatização do ensino, obtém um controle dos processos educativos e se utiliza dos professores para que esses atuem como fomentadores de valores e saberes que atendessem aos interesses da sociedade laica e burguesa que se constituía.

No Brasil, a partir da terceira década do século XIX, surgem as primeiras iniciativas para a organização de um sistema de instrução primária e também um controle do Estado sobre a educação. Neste contexto surgem então as escolas normais, marcando uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão docente.

O início do processo de uma formação docente institucional ocorre com a criação das escolas normais provinciais, a partir das décadas de 1830-40, sendo as primeiras escolas inauguradas na Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (Niterói - 1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Outras escolas normais foram implantadas ao longo do século XIX e essas instituições, inicialmente, destinavam-se apenas aos rapazes. Curiosamente, mais tarde teriam uma clientela predominantemente feminina. Como exemplo, temos a primeira escola normal de São Paulo que só 30 anos depois de fundada é que começa a oferecer vagas para moças.

De modo geral, Villela (op. cit.) nos mostra o processo conturbado de criação e implementação das escolas normais no Brasil, marcado por diversas reformas que constantemente as criavam e extinguíam. Isso fica explícito com a afirmação de que todas as escolas normais verificadas por ela “caracterizam-se por uma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio e etc.” (p.115).

Porém, segundo Tanuri (2000, p.66.), nas décadas finais do Império já se observava maior organização, evidenciando algum progresso no contexto de um ideário de popularização do ensino, onde se começava a pensar sobre a obrigatoriedade da instrução elementar e liberdade de ensino, fazendo que as escolas normais fossem “reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito”. De fato, a década de 1870 assistiu a uma revalorização das escolas normais, devido ao cenário conturbado da época, tendo em vista o enfraquecimento da monarquia, o avanço liberal, o movimento abolicionista e a necessidade de substituição do trabalho escravo pela solução do imigrantismo, que passa a demandar novas técnicas e instrumentos de produção. O conjunto de todos esses fatores e, ainda, o rápido processo de urbanização pelo qual vinha passando o país ampliaram a demanda por instrução.

Com isso, entendemos como mostram os trabalhos de Villela (2000) e Nóvoa (1991) que “as escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o velho mestre-escola é definitivamente substituído pelo novo professor de instrução primária” (NÓVOA, op. cit, p. 15).

Em São Paulo, a reforma da Instrução Pública realizada em 1890, foi marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares das escolas normais e pela ênfase nos exercícios práticos, além da criação da escola-modelo anexa à Escola Normal. Porém, após a primeira década da República, o *modelo escolar paulista* foi se expandindo e, a partir das décadas de 1920-30, de acordo com Saviani (2009, p.145) “uma nova fase se inicia com a criação dos Institutos de Educação concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”.

De fato, ao final da primeira república, durante a década de 1920, reformas educacionais foram empreendidas, especialmente no Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais em razão do grande desenvolvimento industrial e urbano desses centros. Em relação ao Distrito Federal, momento em que o Rio de Janeiro era a cidade-capital, destaca-se a reforma de Fernando de Azevedo (1928) que procurou dotar a cidade de professores mais bem formados, levando em conta o aumento pela demanda de escolarização e a heterogeneidade da população da cidade. Nessa reforma, ampliou-se o tempo de estudos do professor de três para cinco anos (após o curso primário). Nesses cinco anos do novo curso normal, três destinavam-se a estudos de caráter geral e dois eram reservados à preparação profissional. Desta maneira, o ensino normal passou a ser entendido como um ramo de ensino profissional. Um novo prédio destinado a abrigar o curso de formação dos professores cariocas é inaugurado em 1930: a “nova escola normal” passou a funcionar no

imponente prédio da Rua Mariz e Barros, na Tijuca, onde hoje se encontra o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Após o movimento revolucionário de 1930, Anísio Teixeira assume a direção da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e durante sua gestão (1931-1935) a “nova escola normal” foi transformada em Instituto de Educação (Decreto municipal de 19/03/1932). Como parte do projeto ambicioso de Anísio Teixeira em relação à formação docente, esse Instituto passa a ser composto por várias escolas: o jardim de infância e a escola primária (onde os aspirantes a professores faziam sua prática docente), uma escola secundária com duração de seis anos<sup>2</sup> e uma Escola de Professores de dois anos em nível superior. Esta foi a primeira experiência ocorrida no Brasil de elevar o estudo dos professores primários ao nível superior em concordância com o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que pregava a formação de todos os professores, de todos os graus de ensino, em cursos universitários (LOPES, 2006). De fato, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Escola de Professores passou a denominar-se Escola de Educação onde se formavam professores primários em cursos de dois anos e professores secundários em cursos de três anos de duração. Assim, o Instituto de Educação através de sua escola de Educação passou a ser o cerne da UDF, o eixo integrador daquela universidade (LOPES, 2009).

Este fato se configura como um grande momento da história da formação docente, uma vez que entre as décadas de 1920 e 60 são criados e estabelecidos Institutos de Educação em várias capitais e cidades brasileiras. Assim como se realizou a reforma de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo articulou o Instituto de Educação paulista à Universidade de São Paulo (USP) com estrutura e padrão de estudos semelhante ao Instituto carioca (BONTEMPI JR, 2007).

Mas, se nos primeiros anos do primeiro governo Vargas (1930-1945) houve oportunidade de implementar o ideário dos escolanovistas no que diz respeito à universitarização dos cursos de formação docente, a política educacional do Estado Novo (1937-1945) desmontou essa estrutura. Os Institutos de Educação carioca e paulista foram

---

<sup>2</sup> Refiro-me aqui a estrutura montada por Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde entre 1930 e 1934) para o ensino secundário. Este nível de ensino compunha-se de dois ciclos: o primeiro com a duração de 5 anos (ciclo fundamental) e o segundo com a duração de 2 anos (ciclo complementar). A escola secundária do Instituto de Educação oferecia os dois ciclos de estudos secundários. Para os que desejassem ingressar na Escola de Professores havia a exigência de que cursassem os cinco anos do primeiro ciclo e mais um ano do segundo ciclo que tinha caráter propedêutico aos estudos que seriam realizados na Escola de Professores. Ver a respeito Lopes (2006).

retirados do âmbito universitário em 1939 e os professores primários voltaram a ser formados em curso normal de nível médio.

No início de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8530/1946), esse ramo de ensino passa a sofrer ingerência da União que determina as diretrizes gerais para todo o país no tocante à formação de professores. Segundo Romanelli (1998) o ensino normal foi dividido em cursos de dois níveis: cursos de primeiro ciclo (4 anos) que formava os regentes de ensino primário denominados *escolas normais regionais* e cursos de segundo ciclo (3 anos) que funcionariam em estabelecimentos denominados *escolas normais* ou *institutos de educação*.

Historicamente, o curso normal, juntamente com os cursos técnicos (comercial, agrícola e industrial), estava inserido em uma organização da educação voltada para o trabalho. Outro tipo de trajetória poderia ser feita pela via da escola secundária, de caráter propedêutico e que daria acesso ao ensino superior, percurso destinado às elites. Isso conferia um caráter dualista à educação brasileira, como nos elucida Clarice Nunes (2002).

Foram as Leis Orgânicas do Ensino<sup>3</sup> que, de acordo a autora, pela primeira vez organizaram o ensino da formação de professores, incorporando além das escolas normais de nível médio e dos Institutos de Educação, as escolas normais regionais, que formavam professores para o ensino primário, contendo apenas o primeiro ciclo do curso secundário. As escolas normais regionais, afirma Nunes (Idem, p.11)

[...] foram as que mais dificuldades apresentaram para se adequar ao sistema de ensino federal, já que este nunca manteve escolas desse tipo, ao contrário, por exemplo, do colégio Pedro II, que se tornou referência nacional para todo o ensino secundário. A tradição foi mais forte e o ensino normal continuou sendo organizado pelos governos estaduais, que também avalizavam seus diplomas.

As escolas normais regionais proliferaram pelos estados brasileiros e seu currículo se aproximava do curso secundário ginásial de quatro anos esvaziando o curso de sua identidade profissional. Os três primeiros anos compunham-se de disciplinas de caráter

---

<sup>3</sup> Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Em 1946, é organizado o ensino normal, através do Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_leis\\_organicas\\_de\\_ensino\\_de\\_1942\\_e\\_1946.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm) Acesso em 10/03/2011.

geral e, apenas no último ano, incluíam-se disciplinas pedagógicas, como a Psicologia, Higiene, Didática e Prática de Ensino<sup>4</sup>.

Isso se traduz em uma grave conjuntura na qual o mesmo profissional era formado em escolas de diferentes qualidades, com diferentes currículos e critérios de seleção e duração. Os cursos se expandiram sem políticas explícitas que impedissem a sua abertura, via de regra submetidos à vontade de prefeitos e governadores. Segundo Nunes (op. cit p.12) “(...) essa expansão significou, na prática, um esgarçamento da estrutura dualista da educação, já que as escolas normais acabaram sendo procuradas como forma substitutiva da educação geral”.

Saviani (2009) constata a consolidação do modelo das escolas normais no período compreendido entre 1939 e 1971. Diversos Institutos são criados no país como espaços institucionalizados capazes de oferecer uma formação longa e sistemática onde era possível não só transmitir conhecimentos e o saber-fazer específico dos professores, mas também inculcar um *ethos* profissional aos futuros docentes. Em geral, essas instituições sofreram influência do ideário da Escola Nova que insistia na formação qualificada de professores à luz dos novos métodos ativos e no desenvolvimento do aparato científico da Psicologia.

Durante o período da redemocratização, após o fim do Estado Novo, permaneceu em vigor a legislação existente (Lei Orgânica do Ensino Normal), mas a primeira LDBEN brasileira (lei n. 4024/1961) equiparou o curso normal, assim como os demais ramos do ensino profissional, ao segundo ciclo secundário possibilitando aos seus concluintes o ingresso em qualquer curso de nível superior<sup>5</sup>.

Até a década de 1960, muitos dos profissionais da educação usufruíam de certo prestígio social. Porém, a partir dos anos de 1970, a massificação do ensino, a demanda da população por proteção social e o processo de globalização crescente, colocam-se à frente

---

<sup>4</sup> Pelo Decreto-Lei n° 8530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal), o currículo do **curso normal regional** ficava assim estabelecido, através do artigo 7°: 1ª série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico,, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física. 2ª série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e atividades econômicas da região, Educação Física, recreação e jogos. 3ª série: Português, Matemática, História Geral, Noções de anatomia e fisiologia humanas, Desenho, Canto orfeônico, Trabalhos manuais e atividades econômicas da região, Educação Física, recreação e jogos. 4ª série: Português, História do Brasil, **Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino**, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, recreação e Jogos. (grifos meus). Documento disponível na página eletrônica [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 31 de agosto de 2011.

<sup>5</sup> Antes mesmo da LDB/1961 os egressos do curso normal podiam ingressar em alguns cursos superiores tais como Pedagogia e Letras conforme as Leis de Equivalência sancionadas no final dos anos 1940 e ao longo da década de 1950. Ver a respeito CUNHA (2007).

da educação, mudando toda a organização do trabalho pedagógico e também do trabalho docente. Como Esteve (1992) explica: “a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda” (p. 96).

Em pleno período do regime militar, a Lei 5.692/71 que dava diretrizes ao ensino de primeiro e segundo graus propôs “(...) a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização de forma compulsória, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens, mas as dificuldades de sua implementação acarretaram o seu fracasso” (NUNES, 2002). Houve resistência da população a essa profissionalização obrigatória e essa reação teve êxito quando o parecer 76/1975 restabeleceu a modalidade de educação geral para o nível médio. Alguns anos depois, a Lei 7.044/1982 consagra essa deliberação e normatiza o que já vinha acontecendo na prática na maioria das escolas, onde os estudantes e suas famílias ansiavam pelo ingresso nas universidades (Nunes, op. cit. p. 13).

A Lei 5692/1971 já preconizava a formação do professor primário em nível superior, detalhando uma ordem para as diferenças causadas pela diversidade regional do país, o que até então se configurava em um obstáculo para este tipo de formação. De acordo com Nunes (op. cit.) esta lei “criou um modelo de organização que permitia ao futuro professor ou ao professor em exercício acumular paulatinamente anos de escolaridade e atuar em séries cada vez mais avançadas do sistema escolar” (p. 13). Para implementar o sistema, a referida lei estabeleceu dois esquemas de formação: uma oferecida por cursos regulares e outro dado por cursos regulares seguido de estudos adicionais.

Ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, a referida lei “transformou o magistério numa das habilitações do ensino de segundo grau, descaracterizando as escolas normais e os Institutos de Educação” (NUNES, op. cit, p. 14). A esse respeito, Saviani (2009, p.147) assinala que “nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º Grau para o exercício do magistério de 1º Grau (HEM)”. Sendo assim o antigo Curso Normal cede lugar a uma habilitação de 2º Grau. Este fato reduz a formação de professores a uma habilitação perdida no meio de tantas outras, o que configura um quadro precário e preocupante.

A partir da implantação das HEMs, inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela Escola Normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive a sua “desativação” (TANURI, 2000).

De acordo com pesquisas apontadas por Tanuri, como a de Mello (1985)

o curso normal ‘descaracterizou-se’, passando a HEM a ser uma ‘opção menor’, com classes maiores no período noturno, redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica para o primeiro grau, empobrecimento e desarticulação de conteúdos, grande dispersão e disciplinas e fragmentação do currículo. (MELLO, 1985, apud TANURI, op. cit, p. 81)

Ainda em relação às críticas sobre as HEMs, observa-se que as mesmas dicotomizavam teoria e prática, método e conteúdo. Inexistia uma articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau.

De acordo com Saviani (2009) este quadro de problemas levou o governo vigente a lançar em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que, segundo o autor, teve um caráter de “revitalização da Escola Normal”. Segundo Tanuri (op. cit p. 82)

O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar – lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Porém, ainda que esse projeto apresentasse resultados positivos, não foi continuado, pois seu alcance quantitativo ainda era restrito e também não houve uma política visando ao aproveitamento dos professores advindos desses centros nas redes públicas. Nesse contexto, os cursos de Pedagogia além de concederem a habilitação específica de magistério, tinham também a atribuição de formar os especialistas <sup>6</sup> em Educação.

A partir dos anos 1980 as escolas normais começam a ser questionadas como espaços insatisfatórios para prover a formação dos professores das séries iniciais. Diversas pesquisas foram realizadas no sentido de discutir a formação de professores em escolas

---

<sup>6</sup> Compreendidos como os diretores de escola, inspetores, supervisores, orientadores educacionais e administradores escolar.

normais, muitas das quais propondo a reestruturação desse espaço. Destacam-se aqui os relevantes trabalhos de Lelis (1989) e Mediano (1988) nesse sentido.

Ainda nesta década, os cursos de pedagogia se apressaram em habilitar seus alunos para exercer o magistério deste nível de ensino. Finalmente, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 / 1996), a discussão em torno da extinção do curso normal em nível médio <sup>7</sup> e da formação preferencial em nível superior também passa por questões históricas da constituição e formação identitária do curso.

Como já foi citado anteriormente, as transformações sociais e as reformas educacionais influenciaram diretamente na forma de entender a educação e provocaram também mudanças na profissão docente. Como explicita Esteve (op. cit., pág. 95): “...as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação”.

Para atender a uma demanda pela *qualidade* da educação, reivindica-se, frequentemente, maior importância aos cursos de formação docente, já que estes são considerados os maiores responsáveis pelo êxito ou fracasso da trajetória escolar de seus alunos. Tal posicionamento acaba por gerar na sociedade idealizações sobre a conduta e prática dos docentes, bem como estimula discursos que projetam uma *determinada figura de professor*. Conforme explicita Sacristán:

[...] o discurso pedagógico e social acentua o papel dos professores, talvez devido a certa deformação profissional, ou devido a um efeito de ocultação ideológica (consciente ou inconsciente) dos condicionalismos reais dessa prática, ou ainda devido ao facto de esta atitude encobrir o baixo estatuto social da profissão docente. (1991a, p.64)

## **1.2. A formação docente no âmbito da atual LDBEN**

O debate acerca da formação docente para os anos iniciais acentua-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996). A atual LDBEN surge em decorrência da Constituição de 1988, mas só depois de muitas idas e vindas no Congresso Nacional é que foi aprovada e promulgada. O seu primeiro projeto saiu do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública em 1988. Entre o ano de 1988 e 1990

---

<sup>7</sup> No Instituto de Educação do Rio de Janeiro, transformado em 1998 em Instituto Superior de Educação, o curso normal médio foi extinto no ano de 2000, embora ainda se mantenha nas demais escolas estaduais.

surge um novo projeto, bastante diferenciado do primeiro que foi feito com base nas discussões dos professores, em uma conciliação aberta: o substitutivo Jorge Hage.

Em 1990 este projeto vai para plenária, porém acontece a primeira eleição para o legislativo depois do período da ditadura militar, o que faz com que o grupo que discutiu o projeto na conciliação aberta mude e com isso o projeto segue para a plenária onde recebe mais de duas mil emendas. Isso gera uma crítica a esse projeto, qualificando-o como muito detalhista e propondo que se fizesse um mais enxuto. Darcy Ribeiro, na época senador, cria uma lei mais enxuta sem consultar a sociedade civil. Com isso, em 1993, a lei vai para o Senado e em 1994 vai à plenária, porém acaba não sendo discutida por conta de novas eleições.

Já em 1995, a LDB volta para uma comissão que tem como relator Darcy Ribeiro, e em 1996 é aprovada. Porém, o texto da lei aprovada é totalmente diferente do primeiro projeto, pois muitos tópicos polêmicos foram deixados de lado. Sendo assim, considera-se a LDBEN/96 uma lei subjetivamente neoliberal, que centraliza nas decisões através da União e desconcentra na execução, repassando responsabilidades para os estados e municípios.

Sua aprovação gera novas exigências que se instalam nas escolas, mesmo que os profissionais da educação não tenham tido a oportunidade de discuti-la satisfatoriamente. E suas exigências não excluem a formação de professores, por isso o debate sobre em que nível se dará a formação dos docentes é acentuada com a aprovação desta lei.

No que diz respeito à formação de professores, a situação encontrada pela nova LDBEN se mostra com “uma diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública” (TANURI, 2000, p. 85).

Vale destacar as transições na LDBEN/96 no que tange ao artigo 62, que prevê a exigência mínima do curso normal para os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, nas Disposições Transitórias estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”. A Década da Educação começou um ano depois da promulgação da LDBEN. Uma primeira interpretação dada a esse instrumento legal foi de que, a partir de 2007, apenas quem tivesse diploma de curso superior poderia continuar a exercer o magistério.

Nesse sentido, a lei introduz como alternativa de formação os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores. Em seu art. 63, a nova LDB, propões que os Institutos Superiores de Educação deverão manter “cursos formadores de

profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Essa iniciativa, segundo Saviani (2009, p.148), tende a nivelar a formação docente por baixo mais uma vez à medida que “os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

De acordo com Nunes (2002, p.15)

[...] a LDBEN/96 manteve a proposta da Lei n. 5692/1971 de formar o profissional da educação em curso superior (universidades, institutos superiores de educação, outras instituições congêneres), e, se depender apenas da sua determinação, as escolas normais estão com seus dias contados, embora continuem credenciadas para preparar professores da educação infantil e das quatro primeiras séries da educação fundamental (art. 87)

A formação em nível médio continua sendo admitida em função de uma interpretação diferenciada do Conselho Nacional de Educação que apoiado nos artigos 62 e 63 no artigo 87, §4 da LDBEN/96, estipula que a formação mínima a ser exigida é a do curso normal para quem já exerce o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e para os que se formarem até 2007. Nesse parecer<sup>8</sup>, o Conselho autoriza os professores do ensino infantil, que atende crianças de zero a seis anos de idade, e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a lecionarem sem a formação superior.<sup>9</sup>

Sendo assim, admite-se que os cursos de nível médio na modalidade normal sejam aceitos como formação mínima para o magistério, nos níveis iniciais de ensino. Nunes (2002, p. 20), assevera que

Ao distinguir entre formação desejável e formação mínima, o curso normal ainda aparece como alternativa de formação devido à diversidade nacional e num momento, como mostraram pesquisas realizadas no final da década de 1990, em que funções docentes

---

<sup>8</sup> Parecer CNE/CEB nº 1/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998. Consulta sobre a Lei 9.394/96 referente à formação de Professores de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb001\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb001_98.pdf). Acesso em 15/04/2011.

<sup>9</sup> Atualmente, em função da Lei n. 11.114 /2005, o ensino fundamental tem a duração e nove anos, sendo obrigatório para crianças de seis a catorze anos de idade.

ocupadas por profissionais de nível superior passavam a ser exercidas por profissionais menos qualificados.

Como já foi mencionado, segundo os dados do Censo Escolar de 2009, 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras são leigos, tendo concluído apenas o ensino fundamental ou o ensino médio regular. Sendo assim, de acordo com Campos (1999, p. 137)

(...) torna-se muito difícil adotar tanto as exigências de domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, quanto as exigências de conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e de sua realidade cultural e social de uma perspectiva profissional, **sem que se garanta, como ponto de partida, um patamar mínimo de instrução** (grifo meu).

Hoje, vemos que a formação continuada se configura como uma alternativa que vem sendo constantemente discutida nos fóruns educacionais e em pesquisas recentes<sup>10</sup>. Segundo Torres (1998), atualmente quando se discute formação ou capacitação docente, fala-se da capacitação em serviço. A questão da formação inicial está se diluindo, quase desaparecendo. Nesse sentido, a autora aponta que a maior parte do financiamento nacional e internacional para a formação de professores tem sido destinada a programas de capacitação em serviço. Esta ênfase na formação continuada está fortemente vinculada às recomendações políticas e ao financiamento do Banco Mundial em países em desenvolvimento. A autora afirma que “a ênfase atual na capacitação em serviço fundamenta-se, entre outras, na ideia de que não é preciso contratar novos professores, trata-se apenas de redistribuir racionalmente (e até depurar) e ‘reciclar’ os existentes” (TORRES, 1998, p. 176).

Sendo assim, acredito que como Torres (1998) aponta, a dicotomia entre formação inicial e formação continuada precisa ser rompida. Esses dois momentos da formação dos professores precisam ser vistos “como complementares, como parte de um continuum” (p. 177). Mas, ainda segundo a autora, a capacitação em serviço torna-se importantíssima na luta contra ao que ela denomina como “política de portas abertas aos professores leigos” dentro do sistema escolar, pois sem a capacitação em serviço os professores leigos se tornam facilmente manipuláveis, pois “ganham menos, não fazem exigências trabalhistas e são fáceis de descartar” (p.177).

---

<sup>10</sup> Como aponta o levantamento feito por mim no portal de periódicos da CAPES e nos bancos de dissertações e teses da UFRJ e da UERJ.

Nunes (2002, p.23) nos alerta para o parecer CNE/CEB/99 que “legitima níveis de mais alta escolaridade com o intuito de obter uma formação mais sólida para o magistério como se tudo ocorresse num *continuum* do qual é possível inferir, de modo implícito, a oportunidade das medidas adotadas”. Ela relata ainda que, na década de 1980, revitalizar o curso normal se constituiu como uma das principais bandeiras de luta dos educadores, pois viam no seu enfraquecimento uma descaracterização profissional que os havia atingido de maneira cruel. Porém hoje, discutir a importância deste curso não se trata apenas de nostalgia e resistência a mudanças, mas sim de reconhecer os impasses causados pelas diferenças e necessidades regionais do nosso país, no qual o ensino universitário ainda não é uma realidade acessível a todos.

Assim, para Tanuri (2000), no momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discute o *locus* de formação de professores (Universidades versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação, são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor.

Por isso, busca-se chamar a atenção para a importância de um curso que por muito tempo formou e instrumentalizou, dando “régua e compasso” a muitos professores ainda hoje em função. Encontro-me mobilizada pela importância histórica deste curso na formação docente nesse país, uma vez que o Curso Normal conferiu, em âmbito nacional, com maior e indiscutível alcance, o título de professora a maioria dessas profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário) e na Educação Infantil.

Em meio às discussões legais que aqui se colocaram sobre a formação docente acredito, assim como Nunes (2002, p.23) que “os dispositivos legais anunciados com relação à formação docente tiveram como efeito imediato acentuar a fragmentação dos profissionais da educação e o conflito entre eles, impor a fragilização da organização docente e ampliar as condições de concorrência” o que me parece seguir uma lógica liberal de acirrar disputas em favor de um mercado à medida que esses espaços de formação disputariam uma “clientela”.

Por isso, concordo com Saviani (2009, p.153) quando o mesmo afirma:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira

docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.

A respeito da dimensão profissional, Vicentini e Lugli, (2009) explicam que a partir de década de 1960 ocorrem mudanças rápidas nos requisitos para o exercício da docência. Os professores vivenciaram um momento em que suas condições de trabalho foram precarizadas, gerando um processo de *desprofissionalização*. Nesse contexto, emerge a identidade do professor como trabalhador, na medida em que os mesmos se aproximam da luta dos setores mais explorados.

Nesse contexto podemos observar que, ao longo de sua trajetória histórica, a profissão docente vem sofrendo um enorme desprestígio, tanto econômica quanto socialmente. E isso se deve em grande parte paradoxalmente à falta de profissionalização, que é entendida aqui no sentido atribuído por Libâneo (2001, p.63):

A profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Como consequência da não garantia, pelos governos, de uma valorização salarial dos professores e de uma política de formação adequada, temos além de uma degradação social e econômica da profissão, um esvaziamento da qualidade na formação profissional dos professores e isso acaba por prejudicar a construção de uma identidade<sup>11</sup> profissional.

As políticas educacionais que nortearam os currículos escamotearam a dimensão política afastando do professor a perspectiva política do seu ato educativo. Para justificar essa idéia, nos utilizamos mais uma vez de Nóvoa (2007) que aponta:

A nossa credibilidade passa muito por qualquer coisa que os professores perderam há alguns anos que é a capacidade de intervenção política. Temos uma capacidade de intervenção pública em nível sindical, mas os professores falam pouco. Numa sociedade midiática, fortemente comunicativa, temos que aprender a falar mais, temos que ter uma voz pública mais forte e temos que

---

<sup>11</sup> Aqui o conceito de Identidade é entendido de acordo com Pimenta (1997, p.7) [...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

aprender a comunicar melhor com o exterior. Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. (p.17)

Brzezinski (2003, p.153) assevera que na atual LDBEN

[...] o profissional da educação é tratado como um semi-profissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96.

Segundo a autora, para que a atividade docente não seja secundarizada ou proletarizada pela sociedade capitalista, deve-se revestir-se de profissionalismo. A formação pré-serviço e continuada dos profissionais são componentes do profissionalismo. Brzezinski atribui tal situação às opções neoliberais do governo que burocratiza o exercício da profissão docente transformando os educadores em profissionais acríticos e simples executores de tarefas, trabalhando em condições de crescente precariedade e privados de salários dignos, tendo por isso jornadas duplas, triplas, quádruplas, de trabalho. Nesse sentido Nóvoa (2007) também nos aponta que:

(...) Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor. (p.12)

Por isso é importante que não tenhamos uma visão estereotipada da profissão docente, pois o que vemos sendo disseminado para a população através de discursos hegemônicos é um ideal de professor que desconsidera o que lhe afasta de sua profissão, que são suas condições precárias de trabalho. Isso gera frustrações por parte dos professores, que se vêem cobrados por diversas instâncias da sociedade, mas que não percebem o reconhecimento e a valorização do seu trabalho.

Sobre esta imagem do que seja um professor ideal, Nunes (op. cit, p.24) aponta que inclusive o Parecer CNE/CEB/1/99 cria um retrato do professor como “um mestre que destaque informações pertinentes, desfaça equívocos, pratique a autonomia e a solidariedade e que, sobretudo, sendo reflexivo, exercite a ‘escuta’ do aluno”. Assim como Nunes, concordo que este é o professor que todos queremos, porém este ideal “se estilhaça diante da realidade do sofrimento com que ele se debate no seu trabalho e que, em parte, é provocado como efeito da violência com que certas decisões das políticas educacionais recaem no seu cotidiano” (idem).

Sendo assim, percebo que a desigualdade dos cursos de formação de professores é acentuada pela concorrência das escolas e essa por sua vez é incentivada por instrumentos legais. Podemos perceber muitas vezes que dispositivos legais anunciados são vistos pela categoria docente sem nenhum entusiasmo ou esperança, pois sabemos dos limites reais da implementação de tais dispositivos. Qualquer tentativa de mudança por meios legais deve vir antecedida de uma “mudança de mentalidade do conjunto da comunidade educativa” (NUNES, op. cit, p. 30).

Por isso, acredito que independentemente da instituição formadora, é preciso que se repense o modo como temos feito a formação nesses cursos. Investimentos na formação do professor devem optar pela busca do aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos que venham agregar valores a sua prática. Por isso, a concepção histórica da formação do professor não deve ser esquecida quando se propõem possíveis soluções e estratégias para a sua ressignificação.

Elevar a formação docente a um nível superior é importante à medida que se garanta a profissionalidade<sup>12</sup> do professor para que o mesmo não perca a identidade com sua profissão, mas para isso é necessário que a análise de situações reais e a valorização do trabalho e dos saberes dos professores mais antigos ocorram. Nesse sentido Nóvoa (2007, p.14) assinala que:

[...] desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como.

---

<sup>12</sup> “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA (1991 a)

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer.

Com isso, faço minhas as palavras de Nunes (2002, p. 30):

A mudança não está assegurada no anúncio da lei nem das diretrizes, mas em proporcionar as condições de realização do que se anuncia como remuneração digna ao profissional da educação, estruturas de apoio, recursos suficientes para melhorar as condições de trabalho e qualidade cultural e pedagógica dos docentes, uma gestão cotidiana respeitosa, dinâmica e consequente.

### **1.3. Onde se aprende/constrói o saber-fazer docente?**

No momento em que se discute qual o *locus* privilegiado para a formação de professores, acredito que a questão a ser amplamente discutida e de maior preocupação em nosso meio necessita ser a de que, independentemente do nível em que se forme o professor, precisa ser garantido que sua formação alie domínio de conteúdos, saberes próprios da profissão, práticas e comprometimento político.

Sabemos que o discurso sobre a necessidade de uma formação docente em nível superior também visa garantir *profissionalidade* ao professor e, conseqüentemente, a valorização e recuperação de um status social, porém não podemos esquecer que para que a formação de professores contemple a construção de um profissional crítico reflexivo, é preciso romper com a tendência predominante na formação do educador que é a de dicotomizar: ou forma-se um técnico, ou forma-se um especialista. A ação do docente não pode existir sem que esses dois eixos se completem. Investimentos na formação do professor devem optar pela busca do aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos que venham agregar valores a sua prática, independente do nível de ensino em que ela se realize.

Não desconsidero aqui a necessidade de que o professor domine técnicas, tenha autonomia sobre as metodologias e também seja conhecedor e estudioso de teorias, pois isso também garante sua formação como um intelectual, até porque a incompetência

profissional desqualifica o professor<sup>13</sup>, porém o que faço é rejeitar que as mesmas se sobreponham ao compromisso político que o professor precisa assumir diante do ato de ensinar.

Giroux (1997) afirma que

Essencial para a categoria de intelectual é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. (P.164)

A forma como trabalhamos com os alunos, a dinâmica de nossas aulas, tudo isso é fruto de nossa formação e de nossas escolhas, escolhas estas que não são arbitrárias, mas sim ideológicas. Por isso precisamos nos conscientizar do sujeito que somos, de que lugar falamos.

Por isso compartilho aqui do pensamento expresso por Gadotti (2006):

É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes ‘em geral’, mas somos competentes para uma classe e não o somos para outra. (p.14)

Para contemplar uma formação docente de qualidade, Nóvoa (2009, p. 9) preconiza

(...) uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.<sup>14</sup>

Isso denota a importância dos saberes produzidos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional. Os saberes e práticas que constituem a profissão docente e que são constituídos pelos professores no seu cotidiano, são aqueles saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam e que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF & RAYMOND, 2000).

---

<sup>13</sup> Como salientou Paulo Freire (1996, p.92): “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

<sup>14</sup> Revista de Educación. Publicado pelo Ministério da Educação Espanhol. Artigo disponível em [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf). Acessado em: 09/05/2011.

Tardif nos faz pensar na necessidade de considerarmos os professores como atores competentes e como sujeitos do conhecimento e isso demanda deixar de considerar os professores ora como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos, ora como agentes que atuam por meio de forças sociológicas. Precisamos abandonar tanto a visão tecnicista quanto a visão sociologista, embora ambas contribuam conforme extraem dos atores sociais os seus saberes e poderes advindos do uso desses saberes, pois nas duas visões...

[...] o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer. (TARDIF, 2002, p.115)

Sendo assim, formar professores não é apenas ensiná-los a dominar a prática, mas demonstrar que o professor também colabora para construção de um corpo de saberes próprios da profissão bem como de uma sociedade como um todo, inserindo os futuros professores em um movimento de superação do saber – comum.<sup>15</sup> Isso fica claro à medida que entendemos o professor, de acordo com Tardif, não somente como

(...) alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (2002, p.15)

Isso nos remete ao que foi apontado por Nóvoa (2007) e que foi assinalado neste trabalho a respeito da formação de professores, quando o mesmo nos alerta que um dos desafios para a formação docente é um investimento mais centrado na prática, que se desprenda dos modelos tradicionais e que valorize o saber construído na prática pelos docentes. Essa reflexão sobre a prática dialoga com o pensamento de Tardif (2002) para quem

---

<sup>15</sup> O senso comum, por ser ingênuo e acrítico, está permeado pela ideologia. Segundo a concepção dialética, o homem só se realiza na sua *práxis*. Fora dela ele se torna um alienado e geralmente este é o propósito das ideologias, alienar o homem. Por isso é preciso passar do senso comum para o bom senso. O bom senso é o núcleo sadio do senso comum, é uma elaboração coerente e consciente do saber. Sendo assim, enquanto o senso comum tende à rigidez, o bom senso é flexível e absorve com discernimento as influências mais diversas. É preciso ter bom senso para resistir sabiamente à aceitação cega das determinações alheias, ainda que venham de especialistas de qualquer natureza, não permitindo assim a alienação.

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos, e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale o fazer do professor, tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação, um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. ( p.119)

Com a análise desta conjuntura perpassada pela profissão docente e pela formação desses profissionais é que me remeti à realidade do Instituto de Educação Rangel Pestana, buscando identificar o que leva, ainda hoje, os alunos dessa escola a procurarem o Curso Normal. No próximo capítulo, pretende-se traçar o início da história da instituição através de um estudo sobre o município de Nova Iguaçu e os primeiros tempos da escola que foi criada para ser um grupo escolar de referência na Baixada Fluminense.

## Capítulo 2

### GRUPO ESCOLAR RANGEL PESTANA: O INÍCIO DE UMA TRADIÇÃO

O objetivo deste capítulo é recuperar a gênese do Instituto de Educação Rangel Pestana, instituição que teve como núcleo de origem o Grupo Escolar Rangel Pestana, criado no município de Nova Iguaçu na década de 1930. Para tanto, convém operar com o conceito de *grupo escolar* observando a importância da relação que o mesmo mantém com a comunidade onde está inserido.

Na concepção de Vidal (2005, p.11), os grupos escolares “fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)”. Nas cinco primeiras décadas do século XX, os grupos passam a ser vistos e simbolizados pela sociedade brasileira como uma *escola de verdade* (Tyack & Cuban, 1999 apud VIDAL, op. cit. p. 12).

No final do século XIX os republicanos implantaram no estado de São Paulo um sistema de ensino que se notabilizou pela expressão “modelo escolar paulista” incorporado de diversos elementos em circulação nos países “civilizados”. Pretendiam, assim, romper com o passado ao atribuir às obras republicanas o signo da modernização e do progresso em contraponto às iniciativas imperiais, vistas como “atrasadas”. Segundo Souza (2004, p. 113), “no âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi o marco da modernização educacional paulista”. Os grupos escolares reuniam as características da *escola graduada* que vinha sendo implantada no final do século XIX nos Estados Unidos com o objetivo de expandir a educação popular. Ainda de acordo com esta autora:

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha também a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada de conteúdos e do tempo, a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores (SOUZA, op. cit. P. 114).

No Rio de Janeiro, de acordo com Vidal (op. cit.), a presença de grupos escolares era escassa e praticamente inexistente na historiografia educacional. Do final do século XIX aos anos de 1920 esse modelo de escolarização pontificou como um ícone do ideário civilizatório, mas chegou com parcimônia ao Rio de Janeiro, que na década de 1920 já ensaiava os primeiros passos para a adoção de um novo modelo: a Escola Nova.

Assim, o eixo da política educacional deslocou-se para a cidade-capital, sede da República, que passou por reformas sucessivas implementadas por Carneiro Leão (1922-26), Fernando de Azevedo (1927-30) e Anísio Teixeira (1931-35) à luz do ideário da educação renovada. Essas reformas produziram uma *cultura escolar* própria que transborda dos muros da escola e atinge a sociedade estabelecendo com esta uma íntima relação.

Dominique Julià (2001) instiga os historiadores da educação a problematizarem as práticas cotidianas, o funcionamento interno da escola e descreve a *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 (JULIÀ, 2001, p. 10).

Ainda sobre essa categoria de análise, convém citar a contribuição de Antonio Viñao Frago e a forma como concebe a cultura escolar, na verdade para o autor “culturas escolares”. Em seu entender, o conceito engloba tudo, abrange toda a vida escolar – fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO, 1995). O autor acrescenta, em outra publicação:

(...) Não existem duas escolas, colégios, institutos de ensino secundário, universidades ou faculdades exatamente iguais ainda que se possa estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a diferentes níveis educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33, tradução minha).

Porém, antes de entrarmos nas considerações sobre o grupo escolar que deu origem ao Instituto de Educação Angel Pestana, entendo que o mesmo deve ser situado na comunidade de Nova Iguaçu, na baixada Fluminense, para que melhor se possa compreender as particularidades da instituição, objeto de estudo deste trabalho.

## 2.1. Nova Iguaçu – município de origem

O município de Nova Iguaçu faz parte da região da Baixada Fluminense. Esta região é uma baixada em relação às serras, ou seja, um terreno semi-plano que está no entorno da Baía de Guanabara, e fluminense, pois vem do latim *flumen* que significa rio. A história da região se inicia com distribuição de sesmarias em todo o recôncavo da Baía de Guanabara. Isso acontece após a expulsão dos franceses que em 1555 invadiram o Rio de Janeiro pela Baía de Guanabara, almejando o estabelecimento da França Antártica. Para isso os franceses uniram-se aos índios Tupinambás que ocupavam a região. Esta união ficou conhecida como Aliança Franco-Tamoia.

Já em 1567, com a expulsão destes franceses e depois com extermínio dos Tamoios, as terras voltam ao domínio da coroa portuguesa, dando partida ao processo de colonização das terras da Baixada da Guanabara. Desta forma, inicia-se uma penetração pelas terras do interior da Baía de Guanabara, pelos seus principais rios. Entorno deles nasciam diversos engenhos de açúcar, igrejas e próximo a estes se formavam pequenas povoações. De acordo com as fontes pesquisadas, as primeiras áreas a serem ocupadas foram as bacias dos rios Meriti, Sarapuí, Iguaçu, Inhomirim, Estrela e Magé. Muitos desses povoados que aí se formaram deram origem aos Municípios da Baixada Fluminense de hoje.

A Baixada Fluminense foi se formando a partir desses primeiros núcleos de povoamento, que se organizavam no entorno das construções e Igrejas. Isso se explica pelo fervor religioso de nossos colonizadores, que eram católicos. Naquela época a importância de um território era demonstrada pela presença de igrejas e capelas. A partir desse núcleo inicial, se dava o surgimento uma aldeia, uma vila e posteriormente uma cidade.

A Baixada passou por fases importantes de desenvolvimento, tanto econômico, quanto geográfico, como vimos relatado no texto “Resumo Histórico da Baixada Fluminense”<sup>15</sup>, primeiro com o ciclo do ouro, depois com o escoamento de café e posteriormente com o desenvolvimento dos transportes e a construção das ferrovias.

Já em 1903, Francisco Pereira Passos tornou-se prefeito da cidade do Rio de Janeiro, com isso, trouxe um turbilhão de mudanças para a sua geografia, definindo uma nova ordem sócio-espacial, já que a Reforma Pereira Passos (que ficou conhecida como “Bota - abaixo”), tinha por objetivo transformar a cidade numa capital de moldes franceses

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.forumculturalbfluminense.org.br/artigos.html> Acessado em 20/09/2011.

através de saneamento, urbanismo e embelezamento. Para isso criou avenidas, parques e remodelou o Porto do Rio de Janeiro. Sendo assim o centro da cidade se torna a nova capital das elites. Enquanto isso, assim como os subúrbios da cidade, a Baixada Fluminense recebe os despejados, os ambulantes e mendigos.

Desta forma, a Baixada se torna um imenso dormitório, em geral de mão-de-obra para trabalhar no Rio. As áreas desta região, assim como os morros do Rio se transformaram em áreas de loteamento e ocupações irregulares e devido ao aumento de contingente populacional, foram formando freguesias:

O saneamento e enxugamento do solo acabou liberando a região para ocupação acelerada de grandes contingentes populacionais que chegavam ao Rio de Janeiro em busca do eldorado após a Revolução de 1930 e que via nos grandes centros urbanos a solução para as graves crises ocasionadas com a decadência do capitalismo liberal em 1929. Sofreu a Baixada ao longo do século XX um inchaço populacional, descaracterizando sua vida rural, no entanto recebeu migrantes de zonas rurais. Seus distritos e futuras cidades guardam uma mistura de costumes urbanos e rurais.<sup>16</sup>

Com o tempo as Freguesias da Baixada viram Distritos e esses por sua vez Municípios. Podemos ilustrar essas mudanças na música composta por Nei Lopes e Wilson Moreira, gravada pelo cantor, morador da Baixada Fluminense, “Zeca Pagodinho”, que retrata as transições dessas freguesias em Municípios citando a troca dos nomes dos mesmos:

### **Sapopemba e Maxambomba**

Zeca Pagodinho

Composição: Nei Lopes / Wilson Moreira

“Taireté hoje é Paracambi  
E a vizinha Japeri  
Um dia se chamou Belém (final do trem)  
E Magé, com a serra lá em riba  
Guia de Pacobaiba  
Um dia já foi também (tempo do vintém)  
Deodoro também já foi Sapopemba  
Nova Iguaçu, Maxambomba  
Vila Estrela hoje é Mauá (Piabetá)  
Xerém, Imbariê.

Mas quem diria

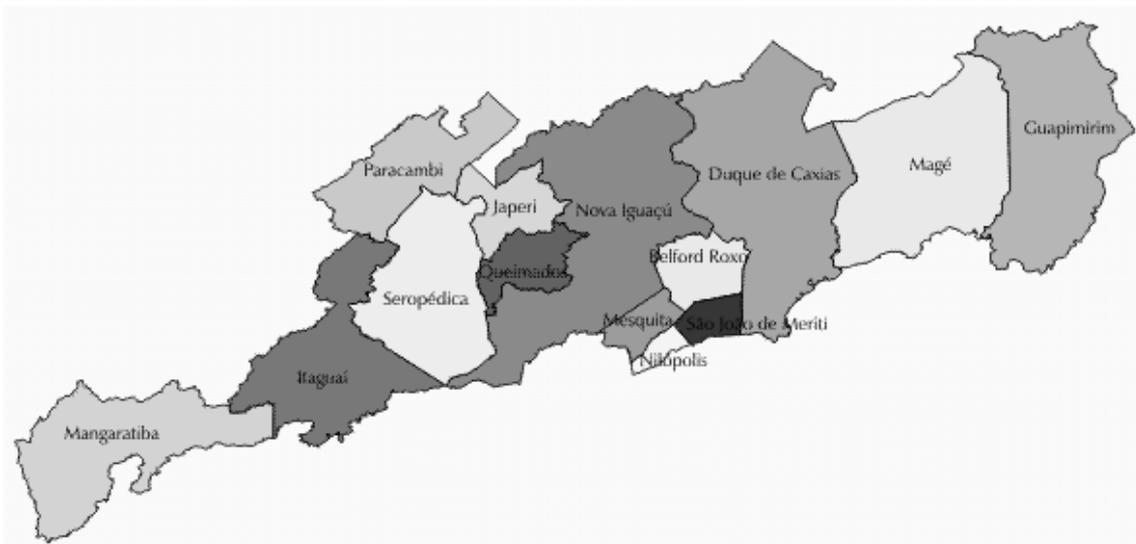
---

<sup>16</sup>Características da Baixada Fluminense, disponível em: <http://www.turisbaixada.com.br/caracteristicas.htm>. Acessado em 20/09/2011.

Que até Duque de Caxias  
Foi Nossa Senhora do Pilar  
Atualmente a nossa velha Baixada  
Tá pra lá de levantada  
Com o progresso que chegou  
Tá tudo "Olinda"  
O esquadrão fechou a tampa  
O negócio é Rio-Sampa  
Grande Rio e Beija-Flor.

Morreu Tenório  
Terminou sua epopéia  
E Joãozinho da Goméia  
Foi Oló, desencarnou  
Naquele tempo  
Do velho Amaral Peixoto  
Meu avô era garoto  
E hoje eu sou quase avô (...)"

A Baixada Fluminense ainda hoje não tem uma definição oficial de seus limites, porém como podemos ver no mapa abaixo, contamos hoje com os municípios de Mangaratiba, Guapimirim, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford-Roxo, Queimados, Mesquita, Magé, Japeri, Paracambi, Seropédica e Itaguaí.



**Ilustração 1 – Mapa da Região da Baixada Fluminense.**<sup>17</sup>

Sabemos que a região ainda tem muito de sua caracterização ligada a sua trajetória histórica de precária infra-estrutura, pela carência de sua população e pelo descaso e abandono durante seguidos governos públicos que passaram pelo Estado do Rio de Janeiro. A

<sup>17</sup> Este mapa está disponível no site do IPAHB - Instituto de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense: <http://www.ipahb.com.br/inforge.php> Acessado em 25/09/2011.

Baixada Fluminense de hoje é muito diferente da região de natureza hostil, constituída de terrenos alagadiços e pantanosos, relatada em seus primórdios. A região atualmente busca o seu desenvolvimento, principalmente no âmbito da melhoria na qualidade de vida. É a segunda mais populosa do Estado do Rio segundo dados do IBGE, com mais de três milhões de habitantes e busca através do crescimento econômico e do trabalho de seus moradores romperem com a discriminação que assolou a região durante todo esse tempo, inclusive ganhando o rótulo de “lugar mais violento do mundo”.

É nessa região que se insere a cidade de Nova Iguaçu. Outrora habitadas por índios Tupinambás, as terras de Nova Iguaçu foram uma das sesmarias e doadas a foram doadas a Martim Afonso de Souza pela Coroa portuguesa no século XVI. Por serem banhadas pelo rio Iguassú essas terras muito se desenvolveram, como as demais que também se localizavam as margens de rios. A margem direita do Rio Iguassú desenvolveu-se o povoado de Iguassú, que em 1833 foi elevado a condição de Vila. Com isso a Vila de Iguassú se tornou a primeira sede do município.



**Ilustração 2: Porto de Iguassu – Iguaçu Velho.<sup>18</sup>**

O café plantado nas serras era escoado pela Estrada Real do Comércio, construída por escravos e que tinha ligação com os portos do rio Iguassú. Depois com o auge do café, o mesmo se tornou a grande riqueza da região no século XIX e com isso construíram as estradas de ferro para o escoamento, que mudaram o progresso para as margens das ferrovias e esses povoados foram os que mais se desenvolveram como foi o caso de Maxambomba, enquanto isso entrava em decadência as comunidades à beira-rio.

---

<sup>18</sup> Foto retirada do Atlas Escolar da cidade de Nova Iguaçu. Organizado pela Prefeitura Municipal e pelas Secretarias de Educação e de Urbanismo e Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/dados.php> Acesso em: 20/09/2011.



**Ilustração 3 – Estação Ferroviária de Nova Iguaçu (atual). Antiga Estrada de Ferro D. Pedro II.<sup>19</sup>**

A Estrada de Ferro D. Pedro II que foi inaugurada em 1858 era o novo caminho para a passagem do café e de muitos outros produtos. Essa ferrovia ajudou do Arraial de Maxambomba que ficava no que hoje é conhecido com a porção Sul do município de Nova Iguaçu. Com o progresso trazido pelo café, muita coisa mudou para essa região, as inúmeras estradas eram responsáveis por uma grande integração territorial, unindo os pequenos povoados deste território.

Ao final do século XIX, com a decadência dos povoados beira-rio e o desenvolvimento dos povoados junto aos trilhos, transfere-se a sede do município para o Arraial de Maxambomba, aproximadamente em 1891. Nessa conjuntura, foi criado o município de Iguassú (na época grafada assim). Porém, a criação do município passou por tumultuadas reviravoltas, entre janeiro de 1833 e dezembro de 1836, “*o município foi criado, extinto, desmembrado e restaurado por diferentes leis*”.

Em 1916, Maxambomba passa ser chamada Nova Iguaçu e a partir de 1930 entrou no auge de mais um ciclo de riqueza com o cultivo da laranja, ficando conhecida como *Cidade Perfume*, pois os laranjais perfumavam toda a cidade. A atividade industrial também crescia no município, e havia começado com as olarias, pois nos terrenos pantanosos o barro era bom para a produção.

---

<sup>19</sup> Plataforma da estação, em 12/04/2004. Foto Carlos Latuff. Disponível em: [http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb\\_rj\\_linha\\_centro/novaiguacu.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_rj_linha_centro/novaiguacu.htm) Acesso em 16/10/2011.

Neste período, o prefeito de Nova Iguaçu era Sebastião de Arruda Negreiro (1930/1935). Durante o seu primeiro mandato, Nova Iguaçu vinha passando por um processo expressivo de urbanização, o comércio vinha crescendo com o desenvolvimento dos povoados junto aos trilhos. Nesse momento, a escolarização do povo passa a ser uma preocupação e com isso se dá criação do Grupo Escolar Rangel Pestana.

Com a Segunda Guerra Mundial, ocorreu o fim do ciclo da laranja, pois as exportações foram interrompidas, desta forma a citricultura foi abandonada. Porém como a indústria e o comércio cresciam na região, garantiram o desenvolvimento de sua riqueza.

Hoje, Nova Iguaçu é o maior município da Baixada Fluminense, isso se deve a explosão populacional ocorrida no Rio de Janeiro por volta de 1940. Com as estradas de ferro que facilitavam o acesso entre a cidade e a Baixada, houve uma expansão acelerada dos aglomerados urbanos de Nova Iguaçu.

Sendo assim, cresceu a pressão pela emancipação e certas áreas, com isso Nova Iguaçu perde sucessivamente partes de seu território, tornado-se assim o município mãe de vários outros municípios da Baixada Fluminense. Os primeiros municípios a se emanciparem foram Duque de Caxias (que incluía São João de Meriti/1943) e Nilópolis (1947), mais tarde na década de 90 vieram as outras emancipações com Belford- Roxo e Queimados(1990), Japeri (1991) e, por último, Mesquita (1999).

Atualmente, vemos que a proximidade com a Cidade do Rio de Janeiro afastou do Município um pouco de sua tradição rural, embora ela ainda exista. A construção da Rodovia Presidente Dutra na década de 1950 também ajudou no crescimento do município, facilitando ainda mais o acesso à metrópole, o que atraiu ainda mais população para a região.

As terras da cidade foram ocupadas por indústrias, conjuntos habitacionais e outros tantos tipos de habitações. E como vimos ao longo da história aqui relatada, Nova Iguaçu firmou-se com uma cidade mercantil, através dos caminhos que aqui vimos passar como: do ouro (Caminho Novo das Minas e suas variedades), da caça aos Quilombos (estrada da polícia), do café (Estrada Real do Comércio e Estrada de Ferro D. Pedro II, atual Central do Brasil), dos rodoviários (Rio - Petrópolis, Rio - São Paulo, atual Rodovia Presidente Dutra, etc.). Porém, ainda resta sobre o município um retrato, construído durante seguidos governos públicos que por aqui passaram, marcado pelo descaso e abandono de sua infra-estrutura e de sua população.

No próximo item, esboço uma pequena biografia de Rangel Pestana, natural do município e patrono da escola que foi batizada em sua homenagem.

## 2.2. Rangel Pestana: filho ilustre da “cidade perfume”

De acordo com a fonte consultada (Hilsdorf, 2002, p.388-398), Francisco Rangel Pestana, nasceu em 26 de novembro de 1839 na época em que o atual município de Nova Iguaçu era conhecido como Vila de Iguassú, que a época era ainda uma produtiva vila agrícola. Era filho de João Jacinto Pestana e Luíza Rangel Pestana. Aos 33 anos (1903), casou-se com Damiana Quirino dos Santos e tiveram uma numerosa prole.



**Ilustração 4 – Francisco Rangel Pestana.**  
**Fonte: Fávero & Britto, 2002, p. 388.**

Mesmo tendo uma origem modesta, Rangel “cumpriu a trajetória escolar destinada a assegurar carreira e ascensão social aos meninos que se sobressaíam intelectualmente em seu meio” (HILSDORF, op. cit. p.388). Ele iniciou seus estudos no ano de 1851, na Corte, com um parente chamado Curiáceo Pestana de Simas, em uma escola doméstica o que era comum no século XIX. Já em 1855 foi matriculado no Colégio Pedro II, após prestar os exames de admissão, porém teve de interromper esse curso em 1856 e “percorrer a via mais rápida e acessível dos estudos parcelados de preparatórios às Academias do Império” (Idem).

Algumas intempéries passadas por Pestana redirecionaram sua vida escolar. Em 1857 foi transferido para a capital paulista, onde fez cursos preparatórios no Colégio Culto à Ciência, sendo aprovado em 1858 nos exames parcelados, matriculando-se em 1859 na Academia de Direito de São Paulo, fazendo parte da turma de 1859-1863 que segundo a fonte já citada era “uma das mais numerosas e notáveis pela influência que exerceu na história brasileira da segunda metade do século XIX” (Idem).

Com sua ida para São Paulo, Rangel morou em repúblicas de estudantes, “participou de associações acadêmicas, fez jornalismo acadêmico e profissional, manteve escritórios de advocacia, integrou clubes políticos, assinou o Manifesto Republicano de 3 de dezembro,

militou na política republicana antes e após o 15 de novembro e, enfim, assumiu empreendimentos ligados à educação” (Idem, p. 388-389).

Já de posse de seu diploma, Pestana passa a morar na Corte ajudando a construção do partido liberal radical e na sua sustentação através da defesa que fazia de seus princípios nos jornais: *Opinião Liberal* (1866-1868) e *Correio Nacional* (1869-1870), nos quais reivindicava um intenso programa de reformas contrário ao sistema vigente:

Ele pedia a abolição do elemento servil, do Poder Moderador, da Guarda Nacional e do Conselho de Estado; a instituição da polícia, da Presidência de Província e do Senado eletivos; a liberdade de cultos, de associações e de ensino; o sufrágio direto e generalizado; em suma, mecanismos que “arrancassem da tutela governamental o indivíduo, o Município e a Província”. (Idem, p.390)

Foi também o redator principal do jornal *A Província*, no qual escrevia contra os dirigentes responsáveis pelo ensino público monárquico e os acusava de “fazer uso político partidário da educação escolar e oferecer um ensino desatualizado, insuficiente e inútil” (Idem, p.392).

Pestana exerceu cargos de importância nos Governos federal e estadual de São Paulo, como Vice-Presidente (1892) e depois Presidente do Banco do Brasil (1895), Deputado (1897) e por último Senador pelo Estado do Rio de Janeiro (1899).

Além de sua notória importância como jurista, político e jornalista, Pestana também tem sido reconhecido como um educador, pois

Além de educador na imprensa, Pestana envolveu-se diretamente com as instituições de ensino: foi educador na escola. Dirigiu e lecionou em colégios de preparatórios tradicionais, como o Almeida Martins, no Rio de Janeiro (1872- 1873), e o novo Colégio Mamede, em São Paulo (1879); porém, na maior parte do tempo, atuou em escolas inovadoras que, em todas as suas vertentes – a popular, a feminina, a leiga e positivista, e a secundária de ensino regular seriado – funcionaram como espaço de resistência às formas oficiais e ensinaram versões da pedagogia moderna do século XIX: foram geradoras de inovações pedagógicas e sociais. (Idem, p. 393)

Em 1873, na Corte, Rangel Pestana foi responsável pela organização e direção da Escola do Povo, “com o objetivo de ‘dar ao País uma instrução real, civil e científica’ (*A República*, 3/8/1873)”. Essa escola ministrava aos trabalhadores de ambos os sexos ensino regular de primeiras letras e formação no pensamento democrático positivista em cursos avulsos, noturnos. (Idem, p. 391).

Segundo os fundadores da “escola do Povo”, a mesma sofria forte influência norte-americana, pelo seu princípio ‘do povo que educa o povo’ e pela sua organização de estabelecimento livre, com um currículo atualizado, fruto da iniciativa privada e sustentado pelo capital associado. A Escola do Povo de Pestana foi amplamente copiada por todo o país.

Suas atividades, tanto na imprensa quanto no parlamento, serviram de meios para a divulgação e realização de suas concepções políticas e pedagógicas, que ficam claramente expostas nos projetos de lei que encaminhou à Assembléia Legislativa Provincial Paulista em meados da década de 1880.

Tomando como referência outro trabalho biográfico de Hilsdorf, a autora afirma que Rangel Pestana:

(...) empenhou-se pessoalmente na tarefa de educador, promovendo, incentivando e colaborando na manutenção de escolas particulares que objetivavam atender aos inúmeros aspectos do ensino elementar e secundário que se apresentavam como problemáticos na época, como o analfabetismo das massas, o baixo nível da instrução feminina, a ausência de uma formação científica e outros, cujas soluções revelam a mentalidade renovadora de seu fundador, tanto em relação aos seus aspectos sociais quanto àqueles propriamente pedagógicos (HILSDORF, 1988, p. 20).

O educador e político também aparece na literatura da historiografia pedagógica tradicional associado à reforma da Escola Normal de São Paulo em 1890, porém a famosa reforma não leva o seu nome, inspirador da mesma, mas sim de seu realizador Caetano de Campos. Ainda de acordo com sua biógrafa, citando uma fala do próprio Rangel, a Escola Normal era “concebida como escola de demonstração metodológica: cada aula da escola normal (...) deve ser um modelo, afirmar praticamente o valor da metodologia e da pedagogia” (*Província de São Paulo*, 24/10/1882 apud HILSDORF, 2002, p. 397).

Rangel Pestana encaminhou um projeto de reforma que organizava o ensino elementar e normal da Província, de acordo com seus ideais políticos e pedagógicos<sup>20</sup>, porém a reforma foi vista como polêmica e só foi aprovada em 6/4/1887, encontrando muitas dificuldades para ser implementada, pois os políticos e professores da época identificaram no princípio fundamental da proposta a existência de uma “intenção racionalizadora e disciplinar que

---

<sup>20</sup> Segundo Hilsdorf (2002, p. 397) Rangel Pestana era a favor da “obrigatoriedade da instrução elementar, separação do ensino religioso do leigo, criação de conselhos municipais eletivos e descentralizados, provimento das Cadeiras apenas por normalistas, melhoria dos salários e das instalações materiais, formação especializada dos professores no domínio das técnicas do ensino moderno, isto é intuitivo, concreto e empírico, divisão das escolas elementares em três graus seriados e progressivos e criação de um imposto específico para custear a educação”.

uniformizava as práticas docentes, submetia o ‘sistema de ensino popular’ ao controle do novo – e já poderoso – grupo político dos republicanos”.

Francisco Rangel Pestana faleceu em 17 de março de 1903, sendo enterrado no Cemitério da Consolação, em São Paulo.

Como apontaram os estudos de Hilsdorf (1988, 2002), Francisco Rangel Pestana é muito mais reconhecido como jornalista político e propagandista da República do que como educador, porém de acordo com a autora (1988, p.19) à época em que ela produzia sua monografia, começavam a aparecer trabalhos na área de história da educação brasileira procurando alargar esta visão e evidenciando a importância da atuação de Rangel Pestana, que mesmo sem ser paulista, estabeleceu uma enorme ligação tanto com a vida cultural e política de São Paulo quanto com a pedagógica.

A autora ainda nos alerta que o republicano Francisco Rangel Pestana “signatário do manifesto de 3 de dezembro de 1870, não poderia deixar de interessar-se pelos problemas da instrução pública, postura distintiva de muitos dos que se empenhavam na instalação do regime democrático” (1988, p. 20). E, por meio de sua pesquisa, evidencia que

(...) Francisco Rangel Pestana podia ser considerado como uma figura integrante e condutora da vanguarda política e pedagógica de São Paulo e que estava a merecer um estudo mais detalhado que o apreciase nos quadros da história da educação brasileira, no sentido de romper as dicotomias e aproximar as visões fragmentárias que dele se tem difundido e resgatar o seu pleno direito ao título de educador (Idem).

Ao conhecermos a biografia deste educador, passamos a entender a razão pela qual posteriormente, em sua cidade natal, haveria um Grupo Escolar com seu nome e que mais tarde no mesmo terreno abrigaria uma instituição de ensino voltada para formação de professores. Por isso iremos expor agora um pouco do que conseguimos levantar sobre a história do Grupo Escolar Rangel Pestana, posteriormente do Instituto de Educação de Nova Iguaçu e, por último, da unificação das duas escolas anteriores, que resultou na criação do Instituto de Educação Rangel Pestana.

### **2.3. Grupo Escolar Rangel Pestana**

Sobre a criação de Grupos Escolares no Rio de Janeiro, Alessandra Schueler (2010, p.6) afirma que “(...) no que se refere ao Estado do Rio de Janeiro, já na década de 1890, encontramos as primeiras menções à escola primária graduada, então identificada como

modalidade de grupo escolar”. Essa iniciativa coincidiu com o momento das reformas de instrução pública, realizada tanto no estado de São Paulo quanto na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

Observa-se aí a influência exercida pelo *modelo escolar paulista* na constituição da forma escolar moderna no país que certamente pode estar relacionado à própria centralidade ocupada por São Paulo no cenário político da primeira República. (SCHUELER, 2010)

A criação de grupos escolares só foi intensificada a partir da década de 1910 e na década de 1920 é que, de acordo com a autora, a iniciativa de abertura de grupos escolares se expandiu pelo interior fluminense, mas ainda assim não houve ampliação da rede. Dados obtidos em sua pesquisa revelam em 1932 o quantitativo de 72 grupos escolares. Sendo assim, o estudo do Grupo Escolar Rangel Pestana torna-se relevante, uma vez que se têm registros de que o mesmo se estabelece no ano de 1931, o que acarreta para a então vila agrícola de Iguazu, prestígio e notoriedade.

Schueler (2010) também infere que a expansão da escola primária no interior do estado do Rio de Janeiro, bem como a riqueza dos debates e iniciativas dos governos que a cerca, não têm sido objeto de estudo da História da Educação, já que a maior parte das pesquisas existentes focalizam a capital da República, ou seja, a cidade do Rio de Janeiro. Segundo a autora, “a própria memória dos grupos escolares e das escolas primárias do período republicano permanece na penumbra” (p.2).

Avalio que talvez por isso tenha sido tão difícil achar relatos, documentos e fontes sobre a história da educação de Nova Iguaçu para fazer essa pesquisa. No próprio local onde funcionou o antigo grupo escolar e hoje Instituto de Educação Rangel Pestana, além do difícil acesso aos arquivos, foram encontrados pouquíssimos dados que pudessem nos ajudar a reconstruir a história desse grupo escolar. O que encontramos na escola é muito posterior a década de 1930, quando o mesmo foi criado.

Por isso, recorrendo à memória das professoras entrevistadas, podemos caracterizar o Grupo Escolar Rangel Pestana somente a partir da década de 1960, quando algumas depoentes, como Sada David e Marli Raia já eram professoras. Outro depoimento, de uma ex-aluna e atual professora do IERP, Eliete Fernandes Ângelo, nos forneceu pistas sobre a história da escola no final daquela década, uma vez que ingressou como estudante no Grupo em 1968.

O Grupo Escolar Rangel Pestana foi criado na década de 1930, através do parecer nº 230, do Conselho Estadual de Educação, em 22 de janeiro de 1930 e recebeu a denominação

através do decreto nº 2676, conforme Diário Oficial de 17 de novembro de 1931, em homenagem a Francisco Rangel Pestana em um período de grande desenvolvimento do município de Nova Iguaçu. A criação do grupo se dá durante o primeiro governo de Vargas (1930/1945), que, inclusive esteve presente na cidade de Nova Iguaçu meses antes da criação do Grupo Escolar para a solenidade de lançamento da pedra fundamental do Hospital de Iguaçu (junho de 1931).

Em relação ao nome dos grupos escolares, Schueler (2010, p.6) remete-se à Mensagem Presidencial de 1897 à Assembléia Legislativa, na qual o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, “(...) Fez menção ao Art. 84, do Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo, pelo qual cada grupo escolar poderia ter denominação especial, homenageando cidadãos que contribuíssem para o desenvolvimento da educação popular”.

A princípio, segundo a entrevistada Sada Baroud David,<sup>21</sup> o Grupo começou a funcionar em um prédio na Avenida Marechal Floriano e só depois foi remanejado para o atual endereço na Rua Doutor Luiz Guimarães, antiga Rua Treze de Maio, no número 218. Sobre o primeiro prédio do Grupo Escolar, a entrevistada relata que o mesmo localizava-se

(...) numa casa maravilhosa com dois andares, lá na Avenida Marechal Floriano, ao lado de um prédio que hoje pertence à Universidade de Nova Iguaçu (UNIG). Era uma linda casa, parecia de fazenda, com uma grande varanda (...)

Essa informação sobre o funcionamento da escola em outro prédio, anterior ao construído em 1944, não foi encontrada em documentos oficiais, porém a entrevistada Marli Raia<sup>22</sup> (professora na Instituição desde a década de 1960) também relatou este fato. Marli ingressou no Grupo Escolar em 1961 por meio de contrato e posteriormente, em 1962, ocupava a vaga de professora na classe de alfabetização, já como concursada. Mas também por ser moradora da cidade lembra de que o Grupo funcionava em um prédio na Avenida Marechal Floriano, que posteriormente veio a ser o prédio do Centro Educacional de Nova Iguaçu, o Colégio CENI, escola privada, já extinta no município.

A primeira diretora do Grupo Escolar Rangel Pestana foi Venina Corrêa Torres. Nascida em 17 de dezembro de 1891, em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro eram seus pais Zeferino José Corrêa e de Elvira de Carvalho Corrêa. Filha e neta de professores do século

---

<sup>21</sup> Sada David. Entrevista concedida à autora desta dissertação em 11/10/2011. Sada começa a trabalhar no Grupo Escolar já na década de 1960, porém já era moradora do município de Nova Iguaçu à época da criação do Grupo.

<sup>22</sup> Marli Raia. Entrevista concedida à autora em 27/09/2011.

XIX, formou-se na Escola Normal de Niterói no ano de 1908. Casou-se com Francisco Raphael de Castro Torres, e dessa união nasceu sua única filha, Dilcéa Corrêa Torres.

Dona Venina começou a trabalhar no magistério estadual como professora em Paracambi, sendo posteriormente nomeada para dirigir o Grupo Escolar Rangel Pestana. No Grupo exerceu o cargo de diretora até o ano de 1942, quando se aposentou. Faleceu em 8 de fevereiro de 1950 e no município de Nova Iguaçu existe hoje uma rua com o seu nome, em forma de homenagem póstuma e também duas escolas, uma estadual e outra municipal. Há ainda uma escola no município de Belford-Roxo que recebeu seu nome, tendo sido ela também a primeira diretora desta escola.



**Ilustração 5: Ao centro, Venina Correa Torres, primeira diretora do Grupo Escolar Rangel Pestana (final dos anos 1930 / início dos anos 1940)**

**Fonte: Acervo da IERP**

O prédio próprio do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana começou a ser construído em 1944 e foi tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC)<sup>23</sup>, pois tem um estilo considerado legitimamente nacional, o estilo neocolonial brasileiro, em consonância com a ideologia nacionalista vigente à época, o Estado Novo. De acordo com o que consta no processo de tombamento, o prédio conta com uma decoração semelhante ao chamado estilo *missiones* ou *mission style* muito propagado no continente americano.

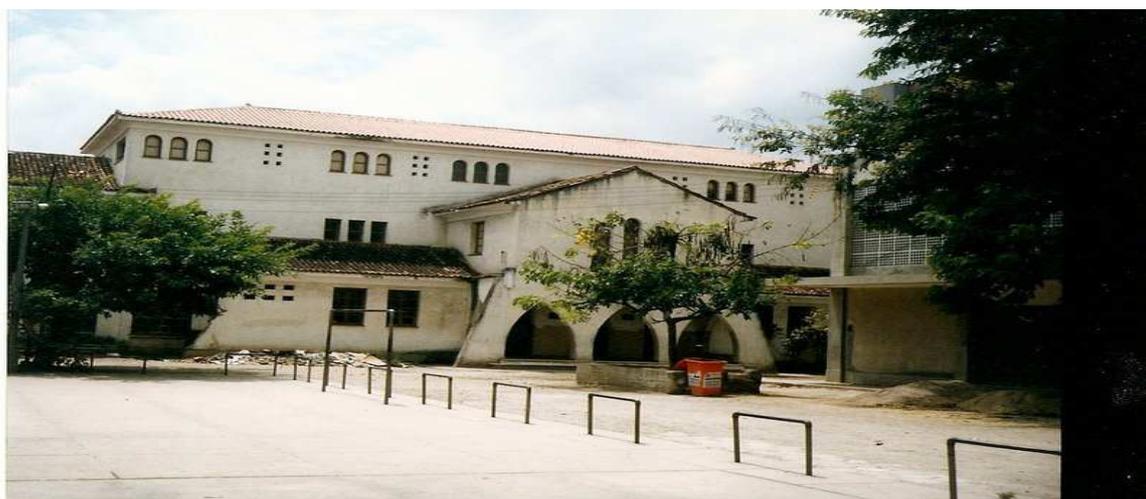
<sup>23</sup> Número do Processo: E-12/0.117/89; Tombamento Provisório: 12.06.1989.

Como relata Schueler (2010, p. 9):

(...) a criação, difusão e legitimação dos grupos escolares no contexto fluminense tem especificidades. Predominavam aqueles com arquitetura que os diferenciava de um modelo de casa escola (unitária). Intentava-se instalar certa “modernidade pedagógica”, representada na suntuosidade estética dos edifícios, o que também era visível nas construções paulistas.



**Ilustração 6 - Fachada do prédio do Grupo Escolar construído em 1944.  
Fonte: Acervo do IERP**



**Ilustração 7 - Foto atual, após a construção do Instituto de Educação de Nova Iguaçu na década de 60. Fonte: Acervo do IERP**

O Grupo escolar foi crescendo, entremeando-se aos acontecimentos políticos e econômicos que agitaram o município de Nova Iguaçu. Com a Segunda Guerra Mundial, ocorreu o fim do ciclo da laranja, pois as exportações foram interrompidas e desta forma a citricultura foi abandonada, obrigando os produtores de laranja a lotearem seus terrenos. Os compradores dividiam-se em empresários que queriam expandir suas indústrias e trabalhadores atrás de moradias de baixo custo, porém bem localizadas à medida que estavam próximos aos meios de transportes ferroviários ou rodoviários para o centro do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, que outrora servia como escoadouro de produção agrícola, passou a levar a maior parte desta população de trabalhadores para o centro, para servirem de mão-de-obra, tornando-se uma grande cidade-dormitório.

Com tudo isso, o grupo escolar teve um expressivo aumento do número de alunos e professores, pois atendia aos alunos de quase todos os bairros de Nova Iguaçu que hoje são municípios emancipados e vizinhos como Belford-Roxo, Nilópolis e Mesquita. Funcionava com turmas do antigo curso primário e possuía um grande prestígio no município, tanto que atendia em grande escala à classe média de Nova Iguaçu, que em sua maioria residia no centro desta cidade.

De acordo com o relato das três entrevistadas citadas anteriormente, conseguir uma vaga no Grupo Escolar Rangel Pestana era algo concorrido, tanto uma vaga de aluno, quanto para uma vaga de professor. De acordo com Sada David só se conseguia uma vaga “quando morria ou quando se aposentava algum professor.”<sup>24</sup> Essa foi a realidade que vivenciou, pois apenas conseguiu vaga no Grupo após a aposentadoria de uma professora. Para os que desejassem uma vaga como aluno do Grupo Escolar Eliete Ângelo nos relata o seguinte:

(...) Fui estudar lá, porque meus pais queriam uma escola pública, que na época era muito escassa na região e muito difícil de conseguir uma vaga. Para garantir meu ingresso, minha mãe não precisou dormir na fila, foi uma senhora muito amiga da minha mãe, que eu não me lembro se trabalhava lá ou tinha algum conhecimento no Grupo que conseguiu uma vaga pra mim. Porém para o meu irmão, meus pais e meu tio revezaram-se na fila. Minha mãe ia durante o dia e meu pai e meu tio dormiam na fila durante a noite. Era uma escola muito concorrida (...)<sup>25</sup>

Sada David, docente nos anos 1960, também nos fala sobre a grande procura pelo Grupo Escolar naquela época:

(...) Na época de matrícula era muito cheio, as filas enormes. Muitas famílias de Nova Iguaçu estudaram aqui. Eu me lembro que na minha

---

<sup>24</sup> Sada David - Entrevista concedida à autora em 11/10/2011.

<sup>25</sup> Eliete Ângelo – Entrevista concedida à autora em 30 /08/2011.

turma a pauta tinha até o número 50. Não era só a mim que queriam, mas a muitas professoras, porque nós éramos de Nova Iguaçu (..)

Ela nos explica que toda essa procura se devia ao fato de que:

(...) a escola era gratuita, eram professores concursados, então você tinha *status* de concursado e as escolas particulares tradicionais da época que eram o Colégio Leopoldo, o Iguaçuano e o Colégio das Irmãs, não exigiam professores concursados. Nós passávamos por uma seleção estadual (...) o Grupo escolar atendia a uma “nata” iguaçuana, mas também atendia muitas crianças de periferia (...).

Sobre o espaço do Grupo Escolar Sada conta que “(...) era lindo olhar aquele campo enorme à frente do prédio, muitas concentrações públicas eram feitas naquela área”. Diz ainda que o enorme campo servia também para perfilar os alunos e para grandes festas, como a festa junina. Relata que a escola tinha um forte apelo religioso, já que até cerimônias de primeira eucaristia eram realizadas no campo da escola.

Eliete observa que a escola era muito florida, porém em sua época de estudante, o país encontrava-se no período da ditadura militar e isso se refletia no cotidiano da escola. Segundo ela, a disciplina no Grupo Escolar era muito rígida, cantava-se sempre o Hino Nacional e nas outras datas cívicas também eram cantados os outros hinos correspondentes, como o da Independência e o da Bandeira. As salas eram organizadas em fileiras e as crianças sentavam-se em duplas. A professora Marli Raia relembra que as cadeiras eram longas e de madeira.

Sobre o material didático, Eliete recorda que não havia à época livros didáticos, havia apostilas que, em sua opinião, eram feitas pela escola. “Eram apostilas encadernadas com bailarinas e as mesmas continham informações sobre a escola, como o nome do corpo de direção”, revela.

Abaixo, temos uma foto que nos dá uma idéia de como era o uniforme do Grupo Escolar Rangel Pestana na década de 1960:



**Ilustração 8- Eliete F. Ângelo, à época aluna do Grupo Escolar Rangel Pestana (década de 1960)  
Fonte: Coleção particular de Eliete F. Ângelo**

Sobre a organização escolar e as práticas cotidianas do Grupo, Sada relata que eram feitos testes para o ingresso dos alunos, pois os mesmos muitas vezes já vinham alfabetizados ou já tinham conhecimentos compatíveis com os conteúdos da segunda série, pois eram ensinados por professores particulares. Os testes serviam então como uma espécie de nivelamento. Ela conta ainda que muitas crianças se assustavam quando vinham dessas aulas particulares e tinham que se adequar a uma rotina escolar. Relata também que cada série do Grupo tinha uma coordenação e que ela respondia pela coordenação da 5ª série.

(...) Eu reunia as professoras da 5ª série para trocarmos ideias, porque as provas eram mensais. Tínhamos muito trabalho. As professoras também me procuravam para tirar dúvidas e estudar os conteúdos da 5ª série, porque nós já trabalhávamos conteúdos como logaritmo (...) tínhamos reunião com a direção, que na época era a Marina Dutra, uma vez por mês (...).

O corpo docente da época, segundo Sada Davi, era audacioso:

(...) A escola tinha ótimas professoras, tinha uma professora que vinha de Niterói, professoras como Carmem Villela e Eny que tinham vindo

comigo do Colégio das irmãs <sup>26</sup>. Nós não tínhamos experiência, mas tínhamos vontade, inteligência (...) a qualidade do nosso trabalho era mostrada quando os alunos passavam para outras escolas nos exames que faziam no final da 5ª série (...).

E era por seu corpo docente que Sada afirma que o “grupo escolar construía uma tradição de excelência no ensino”, pois

(...) antes de virem as professoras formadas pelo Colégio das Irmãs, vinham as professoras formadas pela Escola Normal de Niterói. Elas eram aprovadas em concurso e tinham que vir para onde havia vaga e o Grupo Escolar Rangel Pestana era o mais importante de Nova Iguaçu, depois é que apareceram outros (...)

Pude perceber durante o processo de entrevistas que por vezes as entrevistadas atribuem a importância do IERP a uma tradição. O que seria “ser uma escola de tradição”? Quais os sentidos que se atribuem no momento em que caracterizamos um espaço como sendo “de tradição”?

Entendo que, ao longo de sua história, o IERP foi *construindo uma tradição*, ou *inventando* essa tradição se tomarmos por referência a forma como Hobsbawm entende as “tradições inventadas”:

(...) Na medida em que há referência a um passado histórico, as “tradições inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial... Elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Ainda segundo o autor:

(...) as *tradições inventadas* classificam-se em três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade; c) aquelas cujo propósito principal é a socialização, a inculcação de ideias, sistemas de valores e padrões de comportamento (Idem, p. 17)

A partir da leitura que fiz sobre o texto, julgo poder aproximar as *tradições* que embasam a fala das professoras entrevistadas da segunda das três categorias estabelecidas

---

<sup>26</sup> Aqui a entrevistada se refere ao *Instituto de Educação Santo Antônio*. A escola foi fundada em 1935 em Nova Iguaçu (RJ) e é dirigida até hoje pelas Irmãs Franciscanas de Bonlanden.

pelo autor, ou seja, tradições inventadas “que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade” (idem).

Diante do exposto, consideramos que nos remeter a história do Grupo Escolar, ainda que com uma grande ausência documental, foi fundamental para entender a questão central desta pesquisa, pois percebemos que desde suas primeiras décadas a escola já era muito requisitada pela população local.

Na década de 1960, o enorme terreno campado existente à frente do Grupo Escolar Rangel Pestana cede espaço para a construção do Instituto de Educação de Nova Iguaçu (IENI), o que gera por parte dos funcionários do grupo escolar, certa resistência e tristeza, pois como relata Sada, “os professores e funcionários não queriam que o prédio do Instituto de Educação escondesse a bela fachada do suntuoso prédio do Grupo Escolar”.<sup>27</sup>

O Grupo escolar funcionou até 1978, partilhando o mesmo espaço do IENI, porém eram duas escolas separadas. Em 10 de agosto de 1978, o Grupo Escolar Rangel Pestana foi unificado com o Instituto de Educação de Nova Iguaçu por meio do decreto n° 2027, tornando-se então o Instituto de Educação Rangel Pestana.

---

<sup>27</sup> Alguns relatos e por menores da construção do prédio do IENI serão aprofundados no próximo capítulo que trata exclusivamente da criação e da história do curso normal do Instituto de Educação de Nova Iguaçu.

### Capítulo 3

## DE INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU A INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA

Este capítulo adota como arco temporal o período que vai de 1966 (data de criação do Instituto de Educação de Nova Iguaçu) até ao início dos anos 1990, passando pelo período de transição do final da década de 1970 quando o IENI passa a denominar-se Instituto de Educação Rangel Pestana. Nesse longo período ocorrem mudanças na legislação educacional no que se refere à formação de professores. Entendo que a melhor forma de perceber as modificações implementadas no curso consiste em observar as matrizes curriculares adotadas ao longo desse período.

Assim, buscou-se observá-las em diferentes momentos por entender que o currículo não se configura como um *corpus* de conhecimentos neutro e desinteressado (APPLE, 2006). Ou seja, o conhecimento presente no currículo é selecionado e resulta de um processo que reflete interesses de determinados grupos. Esses conhecimentos, tidos como legítimos, são sempre considerados verdadeiros em detrimento de outros. Segundo a perspectiva do autor, para quem o currículo é sempre um espaço de lutas e resistências, portanto, um espaço de poder, faz-se necessário problematizar que interesses mobilizaram a seleção desses conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas no processo de escolha de um determinado currículo.

Ainda no âmbito da Nova Sociologia do Currículo (NSC) destacam-se as reflexões de Ivor Goodson (1997) para quem “o currículo é reconhecida e manifestamente uma construção social” (p. 95). Em seu entendimento, para que se possa compreender totalmente o processo de ensino, é preciso examinar o currículo *por dentro*, pois “parte do complexo enigma que é a educação será compreendida ao apreendermos o processo interno da estabilidade e mudanças curriculares” (p. 105). Como peças que compõem o currículo, as disciplinas não são entidades monolíticas e o conflito social na esfera disciplinar é fundamental para que se possa compreender a própria disciplina e as relações que a mesma mantém com outras.

Nesse sentido, convém chamar a atenção para as contribuições do historiador André Chervel (1990) que tem procurado entender a dinâmica cultural do sistema escolar a partir do estudo das disciplinas escolares. Chervel sugere uma investigação a partir de três aspectos: *as finalidades do ensino, o funcionamento da disciplina* (que implica a análise de procedimentos didáticos, a evolução e transformação do ensino e sua relação com os objetivos para a instituição) e os *resultados do ensino*. Utilizando-se dessa metodologia em sua pesquisa, Lopes (2006, p. 213), apóia-se neste autor para afirmar que

(...) se os conteúdos de ensino são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura que lhe serve de modelo, por outro lado o estudo das disciplinas escolares põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar e certa autonomia das instituições educativas em relação à constituição de sua matriz curricular.

Porém, a autora adverte que existe, na maioria dos casos, “uma defasagem entre as finalidades “reais” e as finalidades “proclamadas” nos programas de ensino e muitas vezes o sistema educacional (...) entrega aos professores programas prontos e acabados” (idem, p. 214).

É sob esse enfoque que examinaremos o modelo formativo da instituição ao longo das primeiras décadas de funcionamento. Se no momento de sua criação, as políticas de formação docente em nível médio baseavam-se nos dispositivos da primeira LDB nacional (lei 4024/1961), cerca de dez anos depois houve mudanças substanciais com o advento da Lei 5692/1971 que acentuou o caráter profissionalizante do curso normal sem destacar suas especificidades. A tentativa de reverter o quadro crítico que se instalou nas escolas normais ao longo dos anos de 1980, bem como a implantação da nova LDBEN na década seguinte provocaram novas modificações curriculares que precisam ser reexaminadas.

Na primeira seção deste capítulo focaliza-se o IENI (1966-1978) com base em depoimentos orais de antigas alunas e professoras e exame das matrizes curriculares. Na seguinte, apresenta-se a instituição sucessora – IERP – resultante da união do antigo IENI com o Grupo Escolar Rangel Pestana.

### **3.1. O Instituto de Educação de Nova Iguaçu (IENI)**

No início da década de 1960 começou a ser construído o prédio do Instituto de Educação de Nova Iguaçu (IENI), instituição criada através do decreto nº 4.929, de acordo com o Diário Oficial de 6 de dezembro de 1961. Como vimos no capítulo anterior, o IENI

foi construído no mesmo terreno do Grupo Escolar Rangel Pestana, mas segundo relatam as entrevistadas, essa atitude não agradou a todos e uma das justificativas era a de que o prédio do grupo escolar ficaria atrás do prédio do Instituto, sendo escondido pelo mesmo. Isso se evidencia na fala das entrevistadas Marli Raia e Sada David:

Nós, do Grupo Escolar ficamos muito bravos, ao sabermos que seria construído um prédio na frente do prédio do Grupo. Não queríamos que outro prédio escondesse a linda fachada que tinha o prédio do Grupo.<sup>29</sup>

(...) O prédio do Grupo Escolar é uma jóia. Aí com a ordem da Secretaria de Educação iniciou-se a obra (...). Tapou a frente maravilhosa que isso aqui era. Acompanhei a construção do prédio do Instituto de Educação com muita revolta. Os professores tinham esse sentimento em geral. A gente gostava muito da arquitetura, do jeito... Porque o prédio era comprido, tinha o segundo andar que a gente chama de céu e era uma delícia, não tinha barulho nenhum (...). Quando começou a história de que iam construir um Instituto de Educação aqui... Perguntamos: - Poxa, mas aqui na frente, nessa área? Mas não teve jeito. Era decisão do governo, todo mundo reclamou. Começou a obra, a gente entrava por outro lado, foi muito chato, foi muito triste, porque era uma área muito boa, a gente perfilava os alunos, cantava, fazia festa junina... Depois fizeram um ginásio, mas não era a mesma coisa, definitivamente a gente não gostou. Mas o Instituto era importante, até havia outras áreas em que poderiam construir, porém eles queriam um local que chamasse atenção, a localização era boa. (...) Mas o prédio do Instituto era como um intruso no espaço do Grupo Escolar.<sup>30</sup>

Porém, como Sada reconhece, era importante naquele momento a criação de um Instituto de Educação em Nova Iguaçu, pois o município vinha crescendo e se industrializando e a demanda por educação aumentando. Contudo, o IENI só teve a autorização para o funcionamento pleno através do parecer nº 230 de 10 de fevereiro de 1966, homologado por ato de 18 de maio de 1966 e publicado em Diário Oficial de 18 de agosto de 1966.

---

<sup>29</sup> Professora Marli Raia. Entrevista concedida em 27/09/2011.

<sup>30</sup> Professora Sada David. Entrevista concedida em 11/10/2011.



**Ilustração 9 – Fachada do prédio do IENI. Ano: 1974.  
Fonte: Arquivo da Secretaria de Ensino IERP.**

O primeiro diretor do Instituto de Educação de Nova Iguaçu foi Simão Sessim, um político da região da Baixada Fluminense, na época ainda professor. Porém, desde a década de 1960, já havia iniciado suas atividades políticas, como pode ser visto em seu discurso na Câmara Federal do dia 25/08/2011:

(...) Confesso que a razão maior do meu ingresso na política, nos idos da década de 60, foi minha vida profissional exercida por muitos anos no magistério.

Deixei o ar puro da sala de aula para respirar o ar pesado da política. Professor de várias escolas da Baixada Fluminense, diretor fundador do Instituto Estadual de Educação de Nova Iguaçu e do Colégio Estadual Aydano de Almeida em Nilópolis, Secretário de Educação dos Municípios de Nova Iguaçu e de São João de Meriti, vivi e convivi com jovens de famílias carentes que precisavam ser preparados para uma vida melhor.<sup>31</sup>

Simão Sessim foi prefeito de Nilópolis entre 1973 e 1977. Em 1978 foi eleito deputado federal e atualmente está no seu nono mandato. Pertence a uma família que vem governando a cidade de Nilópolis por seguidos mandatos na prefeitura. Atualmente, seu filho Sérgio Sampaio Sessim exerce o cargo de Prefeito de Nilópolis, tendo sido eleito em 2009.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://simaosessim.com.br/pronunciamentos/camara-federal/discurso-do-dia-25-08-2011/>; Acesso em 13/11/2011.

Consta em uma das atas encontradas no acervo da escola que a primeira turma do Curso de Formação de Professores formou-se ao término do ano letivo de 1969. Àquela época, o curso normal tinha duração de três anos e destinava-se a formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo ensino primário).

O currículo do curso estava organizado de acordo com os regimentos legais da época, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024 /1961). A mesma foi publicada quase quinze anos após ser prevista pela Constituição de 1946 e, de acordo com Ricci (2007, p.159), ali “aparece pela primeira vez a expressão ‘diretrizes e bases’ para a educação nacional e se abre a possibilidade de organização de um Sistema Nacional de Educação”. Apesar de sancionada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, o primeiro projeto de lei fora encaminhado pelo poder executivo ao poder legislativo em 1948, sendo necessários treze anos de debate até o texto final. A LDB de 1961, no tocante à formação de professores, diz em seus artigos 52 e 53 que “a formação do professor para o ensino primário deve ser feita no ensino normal de grau ginásial ou colegial” (BRASIL, 1961), porém não fixa diretrizes específicas para o currículo do curso normal, cuja competência cabia ao Conselho Estadual de Educação (Estado do Rio de Janeiro).

Podemos ver abaixo um exemplo da grade curricular da época de implantação do Ensino Normal do Instituto de Educação de Nova Iguaçu, através do boletim escolar de uma ex – aluna dos anos de 1967 a 1969.

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU**

Ano letivo: 1967 — Curso: Normal — Turno: Diurno — Série: 1<sup>o</sup>

Aluna (o): Isantida Leite Silva

Data do Nascimento: \_\_\_\_\_ — Naturalidade: \_\_\_\_\_

Filiação: \_\_\_\_\_

Residência: \_\_\_\_\_

MESES	Português		Mat. e Estat.		Español Sociais		Ciências Físicas e Biológicas		Psicologia		Fundamentos de Pedagogia		P. Sociais e Econômicas E do Rio		Desenho		Artes Aplicadas		Educação Musical		E. Física		Total anual de
	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	Nota	F.	
abril	55		55		55		10,00		60		95		x		45								
junho	70		80		50		85		70		80		x		70								
setembro	65		55		85		10,00		85		95		x		55								
novembro	100		50		70		95		100		95		x		65								
Subtotal	290		240		260		380		315		365				235								
Nota anual																							Total anual RE
Nota anual x 6																							1.ª Época: .....
Ex. Final	75		55		55		90		80		70				70								
Ex. Final x 4																							2.ª Época: .....
Total	4350		5800		6100		9500		8275		6325				6325								
Média	725		966		1016		1583		1379		1054				1054								
5106																							
1.ª EPOCA																							1.ª Época Nota Final = <u>7,29</u>
2.ª EPOCA																							2.ª Época Resultado .....
Média																							
Secretária — Registro												Diretor — Registro											

Ilustração 10 - Boletim de alunos. Ano 1967. Fonte: Arquivo da Secretaria de Ensino IERP

Apesar de o referido documento só se reportar ao primeiro ano de estudos, podemos estabelecer uma comparação entre ele e a matriz curricular vigente na escola durante o ano de 1970, exposta abaixo. Percebe-se que algumas mudanças já vinham ocorrendo como, por exemplo, a inclusão de *Educação Moral e Cívica* (EMC) não apenas como disciplina no primeiro ano de estudo com 2 horas/aula semanais, mas também como prática educativa ao lado de matérias como *Educação Física, Artes Aplicadas e Educação Musical*. Essa alteração inscreve-se no âmbito do movimento que caracterizou o autoritarismo do período, especialmente após 1968, com o endurecimento do regime ditatorial. Em relação à disciplina *Problemas Sociais e Econômicos do Estado do Rio de Janeiro*, percebe-se que houve uma transferência do primeiro para o último ano de estudos, talvez para abrir espaço à EMC já no primeiro ano do curso. Observa-se que a referida disciplina era oferecida durante os três anos com mesma carga horária, sendo que no segundo ano ainda se acrescia a disciplina *Organização Social e Política Brasileira* (OSPB), de teor semelhante.


 ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO NOVA IGUAÇU

PLANO CURRICULAR E CARGA HORÁRIA  
C U R S O   N O R M A L

DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª
PORTUGUÊS	4	4	3
MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA	3	4	-
ESTUDOS SOCIAIS	3	2	-
CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	3	-	-
PSICOLOGIA	3	3	3
DIDÁTICA GERAL	3	3	-
BÁSICAS			
LINGUAGEM	-	-	3
MATEMÁTICA	-	-	2
CIÊNCIAS	-	-	2
ESTUDOS SOCIAIS	-	-	2
FUNDAMENTOS			
BIOLÓGICOS	-	2	-
FILOSÓFICOS	-	-	2
SOCIOLOGICAS	-	-	2
ORGANIZAÇÃO SOC. E POL. BRASILEIRA	-	2	-
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	(2)	(2)	2
OPERTIVAS			
PROBLEMAS SOC. ECON. DO EST. DO RIO	-	-	2
DESENHO	2	2	2
PRÁTICAS EDUCATIVAS			
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
ARTES APLICADAS	1	1	1
EDUCAÇÃO MUSICAL	1	1	-
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	1	1	1
TOTAL	28	29	29

Jerocelino Ferreira Dias                      Ferenc Imre Lejos Zámolyi  
 Diretor    Secretário

**Ilustração 11 – Matriz Curricular. Ano 1970.**  
**Fonte: Ata Escolar. Arquivo da Secretaria de Ensino IERP**

Em seus primeiros anos de funcionamento o IENI tinha muitos desafios a superar e começava aí, de acordo com Costa (2004):

(...) a construir sua identidade como estabelecimento de ensino e como um espaço onde várias moças de idades diferentes se encontravam e iniciavam o seu processo de socialização profissional, identificando e sendo identificadas como *normalista – as meninas professorandas do Instituto de Educação de Nova Iguaçu* (p.34, grifos da autora).

No início de sua implantação, a escola normal recebeu suas alunas através de transferências de escolas de Nova Iguaçu e de bairros vizinhos, oriundas do antigo curso ginásial.<sup>32</sup> Algumas entrevistadas, que ingressaram no Instituto nos seus anos iniciais, relatam que existia uma avaliação para o ingresso no curso normal do Instituto de Educação de Nova Iguaçu. Abaixo alguns relatos sobre o Exame de Seleção para o Curso Normal do IENI:

(...) Eu vim para cá em 1971 e para entrar para o Instituto, para fazer o normal, você tinha que fazer uma prova, tipo um vestibular. Em 1971 eu vim tentar uma inscrição para fazer a prova. Pra fazer a inscrição tinha que enfrentar uma fila enorme, aí eu consegui fazer a inscrição e passei praticamente o ano de 1971 todinho estudando para fazer a prova, porque eu queria muito passar. Eu fazia na época o curso de Química Industrial no Colégio ABEU, mas eu não gostava e queria muito ser professora. Em julho eu tranquei a matrícula e comecei a me preparar para a prova até dezembro. Era uma prova com (conteúdos) de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. MUITÍSSIMO disputada, às vezes havia 2.000 candidatas para 200 vagas. Estudei bastante, passei na prova.<sup>33</sup>

Eu não queria ser professora e não queria fazer o curso normal, mas minha mãe falou: - Vamos fazer o concurso primeiro para ver... Porque aqui no IENI tinha concurso para entrar, tinha, por exemplo, vinte e três vagas para muitos candidatos, isso em 1970, fiz o concurso no final de 1969 e passei. Minha mãe achava lindo ter uma filha professora, achava lindo ter uma filha fazendo Normal. Eu vim pro IENI também por uma questão econômica, mas já era sabido no município que o IENI oferecia o melhor o curso normal. Isso era dito por vários professores. E uma característica interessante é que basicamente os meus professores no Colégio das Irmãs eram os meus professores aqui no Instituto e ele tinha já naquela época uma fama de ser uma boa escola<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> O antigo curso ginásial dava prosseguimento aos estudos do curso primário. Com a reforma implementada pela Lei nº 5.692/1971, os primeiros oito anos de escolaridade (antigo primário acrescido do antigo ginásio) passaram a constituir o nível de **primeiro grau** de estudos. Atualmente, por efeito da LDBEN de 1996, esse nível de ensino passou a se chamar **ensino fundamental** e, recentemente, sofreu um ano de acréscimo, totalizando nove anos de escolaridade obrigatória por lei. O antigo ginásio corresponde, portanto, às séries finais do atual ensino fundamental (6º ao 9º ano).

<sup>33</sup> Professora Mariza de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

<sup>34</sup> Professora Maria Lúcia Carvalho de Azevedo. Entrevista concedida em 06/09/2011.

De acordo com o trabalho de Costa (2004) não foi encontrado nenhum documento no arquivo da escola que comprovasse a existência deste exame, porém ao procurar as fichas de alunas da década de 1960 no acervo da escola encontramos um documento de contribuição à Caixa Escolar, que requisita a matrícula da aluna Valdenice Cabral de Lima afirmando que a mesma foi aprovada em **exame de seleção** para o IENI, devendo ser matriculada na primeira série do curso normal, o que evidencia a existência de um exame de ingresso para o Curso Normal do IENI.

Ilmo. Sr. Diretor do Instituto de Educação de Nova Iguaçu

<p><b>DA CAIXA ESCOLAR</b></p> <p>Inscrição nº <u>1395</u></p> <p>Contribuição: <u>R\$ 26,50</u></p> <p><u>10/2/68</u></p> <p><u>OV</u></p> <p>Visto</p>		<p><b>DA SECRETARIA</b></p> <p>Série: _____</p> <p>Turma: _____</p> <p>Curso: _____</p> <p>Turno: _____</p> <p><b>DA DIRETORIA</b></p> <p>Deferido <u>/</u></p> <p>Visto</p>
--	---	--

35

Valdenice Cabral de Lima, nascido no dia 9 de junho de 1949 em \_\_\_\_\_ Estado de Pernambuco filho de Carlos Cabral de Lima e de Maria de Lourdes Lima residente na Rua Olga nº 1549 em Trilípolia tendo sido aprovado na 1ª série, Turma no S. E. N. S. requer se digno mandar matriculá-lo na 1ª série do curso Normal Nova Iguaçu, 10 de fev. de 1968

Valdenice Cabral de Lima  
-Assinatura do aluno-

Autorizo o menor \_\_\_\_\_ a requerer matrícula na forma do regimento interno, dêsse estabelecimento de ensino, e declaro ser do meu conhecimento a existência de contribuição da CAIXA ESCOLAR no valor de R\$ 52,50 (cinquenta e dois cruzeiros novos e 50 centavos), que deverá ser desdobrada e 2 parcelas pagas: a 1ª no ato da matrícula nº 26,50 (vinte e seis cruzeiros novos e cinco

**Ilustração 12 - Requerimento de Matrícula. Comprovante de pagamento da Caixa Escolar.**  
Fonte: Arquivo da Secretaria de Ensino. IERP

O perfil do alunado do curso do IENI segundo consta nos depoimentos analisados era bastante diversificado, como podemos observar nas memórias da professora Maria Lúcia (que participou do IENI como aluna) e da professora Sada (que era professora no IENI):

(...) Isso aqui era um caldeirão. Era uma escola muito diversificada quanto ao alunado. A questão do esporte era muito desenvolvida. As aulas de Educação Física eram muito voltadas para os esportes e havia campeonatos frequentemente.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Professora Maria Lúcia Carvalho de Azevedo. Entrevista concedida em 06/09/2011.

(...) O corpo discente era muito variado, era muito diversificado. Eram turmas muito cheias. Havia turmas com mães e filhas. A procura era muito grande. A gente não dava aulas só no Instituto, levávamos os alunos em outros espaços como para dinâmicas no Centro de Formação da Diocese de Nova Iguaçu.<sup>36</sup>

Outra mudança significativa de legislação em educação nacional que acarretou mudanças na grade e no cotidiano do IENI foi a implantação da Lei 5.692/71 que de acordo com Ricci (2007, p.160) “substitui os dispositivos da LDB relativos ao ensino primário e médio, até mesmo atribuindo-lhes outra denominação: ensino de primeiro e segundo graus”.

Em comparação com a matriz curricular exibida anteriormente, as mudanças curriculares observadas na grade dos anos de 1972 a 1974, após a aprovação da Lei 5692/1971, foram várias:

a) a grade curricular passa a contar com *literatura brasileira* complementando o ensino de *língua portuguesa*;

b) além de *Estudos Sociais* aparecem as disciplinas *História* e *Geografia*. Tal fato é, no mínimo, curioso, tendo em vista que o projeto curricular da época tentava minimizar a autonomia dessas duas disciplinas. No primeiro grau, elas nem apareciam, havendo apenas estudos sociais;

c) *Ciências Físicas e Biológicas* desmembram-se em *Química, Física e Biologia*;

Essas mudanças, de alguma forma, tentam aproximar o curso normal do IENI dos cursos de segundo grau (atual ensino médio) na medida em que dão ênfase a componentes curriculares mais específicos, tendo em vista talvez uma tentativa de fazer com que os alunos do IENI pudessem ser bem sucedidos em vestibulares e/ou provas de seleção ao ensino superior.

d) Acrescentam-se as disciplinas *Programas de Saúde, Ciências, Literatura Infantil*, ampliando a parte diversificada que caracterizava um curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental;

e) Além dos *Fundamentos da Educação* que já existiam, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos, acrescenta-se mais um: *Fundamentos da Educação*, agora contemplando as dimensões históricas e filosóficas. Esta mudança consiste em mais um estranhamento, levando-se em conta a ideologia autoritária que marcava o período;

---

<sup>36</sup> Professora Sada David. Entrevista concedida em 11/10/2011.

f) Inclusão da disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau* para que os futuros professores se apropriassem da nova legislação, tendo em vista a marca tecnicista que a educação assumia nesta época;

g) Exclusão da disciplina *Problemas Sociais e Econômicos do Estado do Rio de Janeiro*, o que talvez tenha sido um retrocesso, pois essa disciplina deveria permitir um maior conhecimento dos problemas e realidades locais, facilitando assim as metas e objetivos a serem traçados pelas políticas educacionais da Baixada Fluminense, mas perfeitamente compreensível no âmbito da nova conjuntura política;

h) Por último, grandes mudanças na disciplina *Didática*. Na grade de 1970, havia a *Didática Geral* oferecida no primeiro e segundo anos e uma *Didática Especial*, contemplando metodologias específicas para o ensino de *Matemática, Linguagem, Ciências e Estudos Sociais*, oferecida no terceiro ano. Nesta nova configuração curricular, a disciplina *Didática* assume a denominação *Didática e Prática de ensino*.

**Ilustração 13 - Diploma de aluno referente aos anos de 1972 a 1974. Fonte: Acervo pessoal de Mariza de Almeida Silva.**

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA - RJ**  
 Departamento de Ensino Médio e Superior

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 DIV. DE REGISTRO DE DIPLOMAS  
 GRUPO DE REGISTRO DE DIPLOMADOS E DIPLOMAS

Documento nº 02/09/76  
 Funcionário: *Waldemar*  
 Encarregado: *[Assinatura]*

**NEUSA DE CARVALHO PINTO**  
 Mat. 012194-2

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
 DR-3 - Representação no Estado do Rio de Janeiro

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
 DR-3 REPRESENTAÇÃO EM NITERÓI

Sector do Registro de Diplomas  
 Nº 13212

Registrado a fls. 6 do livro 99  
 Niterói, 13 de 12 de 1976  
 Registrado por *[Assinatura]*  
**VISTO**  
*[Assinatura]*  
 João Oscar Vares

**APOSTILA**  
 Retifico o Título para  
*[Assinatura]*  
 Representação DR-3 - MEC.  
 Niterói 08/12/1976  
 Chefe Seter Registro  
**UBALDINO SIQUEIRA GARCIA**  
 Tíctico em Assuntos Educacionais  
 Mat. 1.631.220

Port. e Lit. Bras.	E	B	E	E	B	280
História	-	B	B	-	-	72
Geografia	-	E	B	-	-	72
Matemática	E	B	E	-	-	108
Física	E	E	-	-	-	72
Química	E	E	-	-	-	72
Biologia	E	-	-	-	-	54
Educação Artística	E	-	E	-	-	36
E.M.C. e O.S.P.B.	-	-	E	-	-	72
Programa de Saúde	E	-	E	-	-	36
Educação Física	E	B	E	E	E	276
Estudos Sociais	-	-	-	E	B	64
Ciências	-	-	-	E	B	64
Psicologia Geral	E	E	-	-	-	72
Estatística	-	-	B	B	E	136
Educação Artística	-	-	-	E	E	32
Literatura Infantil	-	-	-	E	E	32
Fund. Ed. I (asp. Hist. Fil.)	-	-	-	E	E	64
Fund. Ed. II (asp. Biol. e Sociol.)	-	-	-	E	E	324
Estr. Func. Ens. 1º Grau	-	-	-	B	E	96
Did. e Prát. de Ensino	-	-	-	E	B	488

*[Assinatura]*  
 Lúcia Carlos Pinheiro  
 Inspectora de D.E.M.S.  
 Mat. 24.802-6

HORÁRIA TOTAL 2.522

Como foi dito anteriormente, as mudanças não ocorreram somente no âmbito da matriz curricular, mas também houve mudanças no cotidiano do Curso Normal como descreve a Professora Mariza:

(...) É importante ressaltar, que em 1971 veio a reforma de ensino, a Lei 5.692 e ela foi implantada nas escolas em 1972 e a minha turma e as outras que estavam na escola nesse ano, foram as primeiras turmas a serem trabalhadas de acordo com esta Lei. Então era tudo uma novidade. Na época nós normalistas estudamos a Lei de ponta à cabeça. Nós tínhamos que saber aquela lei quase que de cor. Era assunto das nossas provas. Só se falava na 5.692. Tanto que quando eu fiz os primeiros concursos e que caíram questões sobre essa lei, eu e outras colegas gabaritávamos essas questões de tanto que a gente estudou esta lei. Trabalhamos o que ela trazia de novo, quais poderiam ser as conseqüências.

Em 1974 podemos observar outra mudança de matriz curricular no curso, que está explícito no documento abaixo, onde é incluída a Orientação Educacional e Informação Ocupacional, denunciando o caráter cada vez mais profissionalizante que o curso assumia, tendo em vista as disposições da Lei 5692/1971 acerca dos cursos de segundo grau. A partir desse momento o curso normal perde a especificidade e passa a se denominar “curso de formação de professores para 1ª a 4ª série do primeiro grau”, ou seja, torna-se mais um curso de segundo grau profissionalizante como tantos outros.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU  
CURRÍCULO PLENO - 2º GRAU - 1974  
Formação de Professores

	Matérias	Disciplinas	Períodos						Horas de Trabalho
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
DICAÇÃO GERAL	Com. e Expressão	Língua e Liter. Nacional	4	4	2	2	2	2	256
		Educação Artística	1	1	-	-	-	-	32
	Estudos Sociais	História	2	2	-	-	-	-	64
		Geografia	-	-	2	2	-	-	64
		Ed. Moral e Cívica	1	1	-	-	-	-	32
		Org. Soc. e Pol. Bras.	1	1	-	-	-	-	32
	Ciências	Matemática	4	4	-	-	-	-	128
		Física	3	3	-	-	-	-	96
		Química	3	3	-	-	-	-	96
		Biologia	2	2	-	-	-	-	64
Programa de Saúde		1	1	-	-	-	-	32	
SUBTOTAL								896	
DICAÇÃO ESPECIAL		Orient. Educ. (Inf. Ocupac.)	1	1	-	-	-	-	32
		Orientação Educacional	-	-	1	1	1	1	64
		Estudos Sociais	-	-	2	2	-	-	64
		Ciências	-	-	2	2	-	-	64
		Psicologia	-	-	2	2	-	-	64
		Estatística	-	-	3	3	-	-	96
		Educação Artística	-	-	-	-	1	1	32
		Literatura Infantil	-	-	-	-	1	1	32
		Fund. da Educ. I: aspecto: histórico e filosófico	-	-	3	3	-	-	96
		Fund. da Educação II: aspecto: biol., psicol., Soc. Estr. e Func. Ens. 1º grau	-	-	-	-	10	10	320
	Didática e Prát. Ensino	-	-	-	-	3	3	96	
		-	-	6	6	10	10	1.024	
SUBTOTAL								1.984	
Atividades Comuns	Educação Física	3	3	3	3	3	3	288	
	Ensino Religioso								
TOTAL								3.168	

- Observações:
- 1) 1 hora-aula de Educação Física será dada como atividade, aos sábados.
  - 2) 2 horas-aula de Didática e Prática de Ensino serão dadas como Prática Supervisionada, fora do horário, no 3º e 4º períodos.
  - 3) 6 horas-aula de Didática e Prática de Ensino serão dadas como Prática Supervisionada, fora do horário, no 5º e 6º períodos.
  - 4) 2 horas-aula de Educação Física serão dadas como Prática Supervisionada fora do horário, no 5º e 6º períodos.
  - 5) O Ensino Religioso será ministrado aos sábados, sob forma de palestras, a grupos de alunos.

**Ilustração 14 – Matriz Curricular. Ano 1974. Fonte: Plano de Implantação da Reforma de 2º Grau do IENI. Arquivo da Secretaria de Ensino IERP**

É interessante perceber que nessa matriz curricular estão cumpridas algumas das principais exigências da Lei 5.692/71 que eram a inclusão da *Educação Moral e Cívica*, *Educação Física*, *Educação Artística* e *Programas de Saúde* como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7). Sobre a questão do *Ensino Religioso* pode ser observada na matriz curricular de 1974, na parte das observações, a forma como o Instituto se organizou para oferecer essa disciplina de modo facultativo, onde se lê: “O Ensino Religioso será ministrado aos sábados, sob forma de palestras, a grupos de alunos”.

Buscamos olhar para além dos documentos e matrizes que revelam um pouco do contexto em que o curso do IENI ia se desenhando, no intuito de conhecer também um pouco do cotidiano do mesmo. Através do depoimento das ex-alunas da instituição podemos perceber que a escola construía uma tradição, constatada nos relatos através dos quais elas narram o fato de terem buscado a escola por este motivo e reconheciam que essa tradição era consolidada pela excelência do corpo docente que ali trabalhava.

Alguns professores do Instituto eram também professores da UERJ. Eram bons demais. (...) Acho que a procura se devia ao fato de que as pessoas queriam ser professoras e por que a escola tinha uma tradição. Eu queria muito ser professora e professora formada pelo Instituto. (...) O Instituto é referência em formação de professores e foi referência na minha vida.<sup>37</sup>

A questão da tradição forjada pela excelência de seus professores aparece forte nas memórias de todas as entrevistadas que relatam, por vezes emocionadas, a qualidade das aulas dos educadores que formavam o corpo docente do IENI, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

Era um curso de tradição e essa tradição se devia à competência dos professores que eram dedicados, faziam cursos, eram muito interessados. Muitos dos professores vinham do Colégio das Irmãs.<sup>38</sup>

Os professores daqui eram do próprio município e pioneiros que saíram daqui e foram para o Rio de Janeiro fazer faculdade, numa época que isso era muito difícil e trouxeram para a escola esse pioneirismo. Eram professores muito bons mesmo. Eram mais liberais, menos autoritários. Eram engajados, militantes e nos davam aulas com referências às questões políticas. (...) As primeiras greves na década de 1970 no nosso município tiveram a participação dos nossos professores. Lembro muito dos professores Luffiego, Tânia Rachid, Ângela Caulino, pois eles tinham uma formação política e isso transparecia nas aulas. Eu acho que hoje os professores são mais reacionários e autoritários do que naquela época.<sup>39</sup>

Na época em que estudei no IENI ele era um curso consideradíssimo. Se hoje ele ainda tem uma estrutura e muitas pessoas ainda o procuram é por causa dessa excelência que ele construiu. Ainda vivíamos uma ditadura militar, porém tínhamos professores revolucionários e que tentavam passar isso em suas aulas ainda que devagar, porque nós ainda não tínhamos muita liberdade. (...) Os professores eram muito bons. Eles conversavam, ouviam a gente, passavam ensinamentos de vida.<sup>40</sup>

Sobre os nossos professores eu lembro que eram pessoas sérias, respeitadas, a gente tinha um respeito enorme por eles. Eles nos tratavam muito bem, mas eram severos e cobravam o tempo todo uma postura, apesar de sermos adolescentes, 14, 15 anos, nós éramos meninas, cheias de sonhos... Mas os professores nos dirigiam como se a gente tivesse que sair daqui prontas para o magistério. Cobravam postura, cobravam vocabulário adequado.

---

<sup>37</sup> Professora Mariza de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

<sup>38</sup> Idem.

<sup>39</sup> Professora Maria Lúcia de Azevedo (Aluna do IENI de 1970 a 1972). Entrevista concedida em 06/09/2011.

<sup>40</sup> Professora Eliete Ângelo (Ingressou no curso normal do IENI em 1978). Entrevista concedida em 30/08/2011.

Era muito bom. A gente tinha um respeito e uma admiração enorme pelos nossos professores. (...) A procura pelo curso na minha época se devia ao respeito que se tinha pela figura do professor. (...)

Nós recebíamos uma influência muito grande e talvez por isso fôssemos “antenadas” e bem informadas sobre o que estava acontecendo no nosso país naquela época. Os professores eram muito politizados. (...) Eu tive uma professora de Português que pegou a música do Chico Buarque, Roda Viva, e fez a gente analisar aquela música com paixão, de acordo com o contexto do país (emoção!).<sup>41</sup>

Segundo Edward Thompson (1981), as experiências vividas e as práticas compartilhadas por membros de um mesmo grupo acabam por construir o processo de identidade desse grupo. Os valores que permeiam essa identidade não são *pensados*, mas *vividos*. “São as normas, regras, expectativas necessárias e aprendidas no *habitus* de viver; e aprendidas na família, no trabalho e na comunidade imediata (p. 194)”.

De acordo com o estudo de Costa (2004), o primeiro corpo docente do curso normal deste Instituto tinha como um de seus principais desafios manter uma qualidade no ensino que se equiparasse a do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que à época era a referência de uma formação de qualidade para professores. Criado em 1932, durante a gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação do Distrito Federal sob inspiração do ideário pedagógico da Escola Nova, esse Instituto substituiria a Escola Normal que já sofrera a reforma de Fernando de Azevedo e foi imaginado com o objetivo de ser um “verdadeiro templo onde os futuros professores iriam absorver a seiva do idealismo renovador, capaz de transformar a escola tradicional em uma nova escola, voltada para o trabalho e para a cooperação” (AZEVEDO, 1931, p.233 apud LOPES, 2006 p. 65).

Entretanto, já nos finais da década de 1960 o Instituto de Educação do Rio de Janeiro começou a viver um fenômeno que pode ser definido como “desencanto” com o magistério. Muitas moças da classe média começaram a desistir da carreira, porém as alunas do Instituto de Educação de Nova Iguaçu só vão começar a escolher outras carreiras lá pelo final da década de 1970. Diferentemente do IERJ, o IERP começou a viver seus *anos dourados* a partir do final da década de 1960. Chamo a atenção para o fato de que os *anos dourados* do IERJ, nostalgicamente lembrado pelas ex-alunas como um momento mágico, talvez tenha sido uma construção, como assegura Lopes (2006 a) e, possivelmente

---

<sup>41</sup> Professora Mariza de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

não refletisse a realidade. Mais “pé no chão” e, por isso, mais “antenas” com a realidade do país, as normalistas do IENI talvez fossem mais comprometidas com a escola pública que a partir de então se estendeu às camadas menos favorecidas.

É possível, então, que por conta desse “desencanto” o IERJ não seja referenciado por nenhuma das entrevistadas como um modelo de Instituto, as quais, pelo contrário, negam de certa forma a importância deste espaço de formação, como comprovam nos depoimentos abaixo:

As normalistas do IERJ eram vistas como “as tais”, porém aqui era muito mais revolucionário, pois os professores eram de movimentos populares. O IERJ era tradição no *locus* dele, aqui não. (...) Até tinha algumas meninas que iam estudar lá ...<sup>42</sup>

O IERJ era uma referência, mas não um modelo a ser seguido, porque nós tínhamos nessa época um grupo de professores muito bem formados, numa época que ainda era difícil fazer faculdade. O IERJ era a tradição e aqui era a modernidade. O discurso era de o IENI era uma escola moderna.<sup>43</sup>

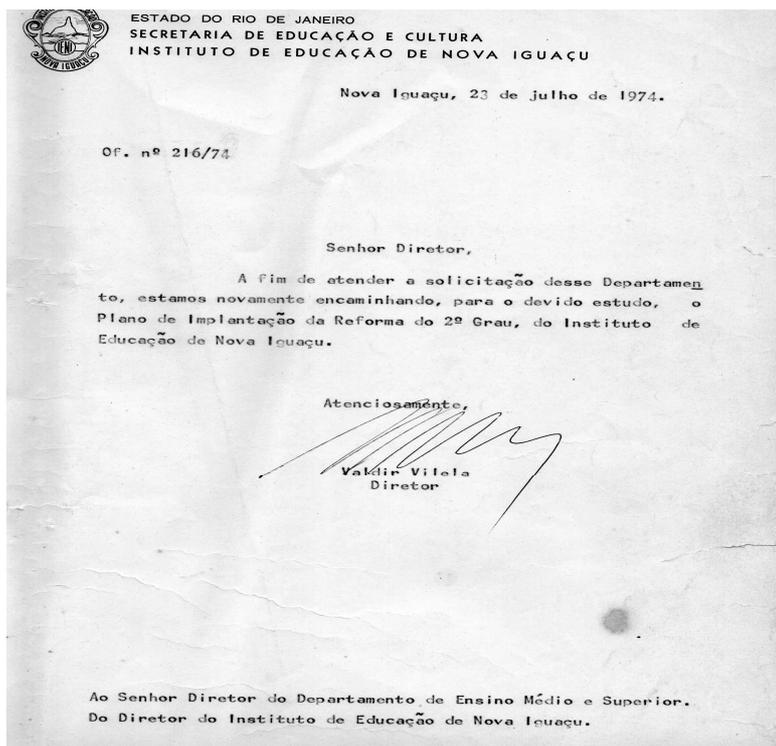
Com o decorrer do tempo outros diretores passaram pelo IENI. Foram eles: Jorcelino Ferreira Dias, Murilo da Silva Alves e Valdir Vilela e o curso normal da instituição foi se consolidando e estabelecendo suas metas e diretrizes. Isso é percebido em um documento encontrado na escola que data de 23 de julho de 1974, já sobre a direção de Valdir Vilela.<sup>44</sup> Este documento foi escrito para atender a uma solicitação Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro. O documento era o plano de implantação da reforma do 2º grau na instituição e nele constam os dados gerais do IENI, recursos humanos, calendário escolar, plano curricular, avaliação do rendimento escolar, plano de adaptação do pessoal técnico-administrativo e o regimento escolar.

---

<sup>42</sup> Professora Sada David. Entrevista concedida em 11/10/2011.

<sup>43</sup> Professora Maria Lúcia (Aluna do IENI de 1970 a 1972). Entrevista concedida em 06/09/2011.

<sup>44</sup> Valdir Vilela foi fundador do complexo de ensino ABEU – Associação Brasileira de Ensino Universitário. A ABEU começou a partir das atividades do antigo Ginásio Belford Roxo, fundado em 1958. Sua estrutura foi grandemente ampliada com as unidades estabelecidas nos municípios de Nova Iguaçu, Nilópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro e Angra dos Reis. Nessas localidades, a ABEU mantém a UNIABEU - Centro Universitário, o CETEC - Centro Tecnológico e os Colégios de Ensino Fundamental e Médio. Fonte: <http://www.abecolegios.com.br/index.php?p=historia+e+missao> Acesso em: 14/11/2011.



**Ilustração 15 - Ofício que informa à Secretaria de Educação e Cultura do plano de implantação da reforma do 2º grau no IENI. Ano: 1974. Fonte: Arquivo da Secretaria de Ensino.IERP**

No Regimento do Instituto de Educação de Nova Iguaçu vimos que o objetivo principal da instituição era “... ministrar o ensino de 1º e 2º graus, em cursos regulares, dentro das leis e normas estabelecidas pela legislação em vigor, bem como cursos de aperfeiçoamento e treinamento de seu pessoal docente e administrativo.”

O funcionamento do Instituto de Educação de Nova Iguaçu dava-se em turnos diurnos e noturnos com o 1º e 2º graus. Sua organização administrativa e pedagógica era composta dos seguintes setores: Direção, Secretaria Executiva, Conselho de Pais, Conselho Estudantil, Coordenação Geral, Supervisão de Ensino de 1º e 2º graus, Equipe de Assessoria e Planejamento técnico-Pedagógica (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Formação Técnica, Atividades Comunitárias, Aperfeiçoamento e Extensão), Atividades Auxiliares Pedagógicas (Serviço de Orientação Educacional, Audiovisual, Biblioteca, Equipe de Assessoria e Planejamento Técnico-Administrativo (Secretaria de Ensino, Caixa Escolar, Administração de prédio e segurança) e Atividades Auxiliares Administrativas (Setores de Pessoal, Almoxarifado, Zeladoria, Mecanografia e Assistência Médica-Odontológica).

Com a implantação do Instituto de Educação de Nova Iguaçu, o Grupo Escolar Rangel Pestana não desapareceu. Passaram a funcionar naquele grande espaço as duas

escolas. Por isso, no próximo item deste trabalho discorreremos sobre o cotidiano dessas duas instituições que funcionavam em um espaço muito próximo.

### **3.2. A unificação de duas escolas: O Instituto de Educação Rangel Pestana**

Sabendo do funcionamento do Grupo Escolar e do IENI em um mesmo ambiente começamos a buscar nos depoimentos das ex-alunas e professoras elementos para entender como se dava a relação entre essas duas escolas, já que a construção do IENI foi motivo de sentimento de revolta nos professores do Grupo Escolar, como vimos anteriormente.

Sobre o funcionamento das duas escolas, as entrevistadas relatam que ambas funcionavam de forma independente, existindo, inclusive, um muro que separava os espaços de cada instituição.

Eram duas escolas distintas, com direções diferentes. Não era conflituoso, mas onde há muro há separação.<sup>45</sup>

As escolas eram separadas por uma cerca viva. Essa cerca era para não deixar as crianças se espalharem.<sup>46</sup>

Um muro dividia as duas escolas. As meninas do Curso do IENI ficavam no muro dando até logo, mandando bilhetinho, beijinho, para as criancinhas do Grupo Escolar.<sup>47</sup>

Tinha até uma cerquinha viva, uma cerca com plantinhas de arame e com muito mato, muita flor. Havia um pequeno portão e para atravessá-lo era necessário mostrar o papel daquele dia comprovando o horário de nosso estágio. Nós não ficávamos passando de um lado para o outro não. Tinha uma coordenadora, aí a gente mostrava o papel do estágio e ela deixava a gente passar.<sup>48</sup>

Percebe-se, porém, no último depoimento, o da professora Mariza de Almeida, que existia uma relação mais próxima entre as instituições à medida que as entrevistadas relatam que as disciplinas de Práticas eram exercidas no Grupo escolar como veremos nos depoimentos a seguir:

Eu estagiava no Grupo Escolar, a prática era feita lá, era como se lá fosse um colégio de aplicação, nós fazíamos lá e fora também. Eu fiz em umas duas ou três escolas fora. Mas a aula prática era feita no Grupo Escolar. (...) Observávamos as aulas no segundo ano e a aula prática era no terceiro ano. Uma no primeiro semestre e outra no segundo. Nós fazíamos uma semana inteira de observação de uma turma, aí depois disso tínhamos que nos encontrar com a

---

<sup>45</sup> Professora Sada David. Entrevista concedida em 11/10/2011.

<sup>46</sup> Professora Maria Lúcia Azevedo (Aluna do IENI de 1970 a 1972). Entrevista concedida em 06/09/2011.

<sup>47</sup> Professora Eliete Ângelo. Entrevista concedida em 30/08/2011.

<sup>48</sup> Professora Mariza de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

professora de Prática, fazíamos o planejamento, aí na semana seguinte nós íamos dar a aula, aí era todo o stress, todo o nervoso, ansiedade (...).<sup>49</sup>

Nós fazíamos a prática no Grupo Escolar. O estágio era lá. Era uma convivência natural.<sup>50</sup>

Embora as entrevistadas relatem que a relação existente entre as duas escolas era natural, que elas funcionavam independentes e que as mesmas tinham inclusive um corpo de direção diferente, essa “necessidade” de separação entre elas provavelmente reflete o desconforto gerado no corpo docente à época do processo de construção do IENI, conforme relatou Sada no trecho do depoimento que expusemos no capítulo anterior. O sentimento diante da construção do IENI deixava transparecer que aquela instituição era uma intrusa e isso possivelmente pode ter gerado conflitos durante sua implantação.

De acordo com o histórico apresentado no Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2010, tomamos ciência de que durante a década de 1970 tentaram trocar o nome do Instituto de Educação de Nova Iguaçu para Instituto de Educação Getúlio de Moura (antigo prefeito de Nova Iguaçu – 1945), porém esta ideia não contou com a simpatia da população, dos alunos e professores e o novo nome sugerido acabou sendo deixado para trás.

Durante o ano de 1974 foi construído entre as duas escolas (o Grupo Escolar e O IENI) o Ginásio de Esportes Dr. Althair Pimenta de Moraes. Esse fato também foi marcado por um acontecimento imbuído de muito simbolismo, pois o muro que separava o Grupo Escolar Rangel Pestana e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu foi demolido e assim as escolas, apesar de unificadas, ainda permaneciam com nomes diferentes. Podemos perceber que ambas já se encontravam unificadas no ano de 1974, a partir do plano de implantação da reforma do 2º grau da instituição, datado de 23 de julho de 1974 e escrito para atender a uma solicitação Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Neste documento, o item que descreve o espaço físico da escola já menciona a incorporação do prédio do Grupo Escolar referido como “o prédio do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana.”

A entrevistada Maria Lúcia Carvalho de Azevedo reflete sobre como foi importante a construção da quadra de esportes para celebrar a união das duas escolas, pois segundo ela a separação existente entre as duas instituições “foi terminando a partir do momento em que a quadra foi sendo construída”.

---

<sup>49</sup> Professora Mariza de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

<sup>50</sup> Professora Maria Lúcia Azevedo (Aluna do IENI de 1970 a 1972). Entrevista concedida em 06/09/2011.

Na visão da professora Sada Baroud David, depois de um tempo a junção das duas instituições acabou sendo positiva:

(...) A junção das duas escolas fortaleceu essa instituição. Essa junção abrandou o sentimento de revolta de quando o IENI foi construído, passando a ter inclusive a mesma direção.

E sobre a construção da quadra de esportes Sada nos conta que

(...) Ele foi um ginásio da cidade. Nele aconteceram torneios de basquete, de vôlei, encontros, formaturas, semana da normalista. Ele era muito utilizado pedagogicamente pela sociedade de Nova Iguaçu.

Abaixo, podemos ver uma foto da placa alusiva à construção do Ginásio de Esportes Dr. Althair Pimenta de Moraes. Nela se lê o nome do governador do Estado do Rio de Janeiro da época, que era o Raymundo Padilha, o nome da Secretária de Educação, Marília Santos da Franca Vellozo, o nome do ginásio e o seu ano de construção.



**Ilustração 16-** Foto da placa alusiva a construção do Ginásio de Esportes Dr. Althair Pimenta de Moraes, em 1974. Foto: Olga Paiva (11/10/2011).

Porém, somente no final da década de 1970, a partir do decreto n° 2.027 de 10/08/1978, mudou-se o nome do Instituto de Educação de Nova Iguaçu para Instituto de Educação Rangel Pestana. Sendo assim o IERP (Instituto de Educação Rangel Pestana) surgiu a partir da unificação de duas escolas: o Grupo Escolar Rangel Pestana e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu. E com isso definitivamente o IERP passa a abranger os dois prédios, porém ainda existia uma separação entre eles, pois o antigo Instituto de Educação

de Nova Iguaçu correspondia ao que era chamado de bloco A e o antigo Grupo Escolar Rangel Pestana era o bloco B. Estas denominações permanecem até hoje na escola.

Sobre a unificação das escolas e a mudança de nome do IENI para IERP, Eliete Ângelo aluna do curso normal no ano de 1978 relatou-nos que

A comunidade escolar não foi consultada, apenas comunicada. Não tínhamos voz naquela época, nem grêmio a gente tinha, então não reagimos nem positiva, nem negativamente em relação a troca do nome. Era uma época política muito difícil.<sup>51</sup>

Embora ao longo dos depoimentos das entrevistadas tenha sido possível perceber que mesmo em uma época de forte ditadura militar, os professores do IENI se mostrassem como profissionais que buscavam conscientizar seus alunos, Eliete nos relata que isso acontecia de forma ponderada e que a mão da repressão também pesou, influenciando em algumas decisões no interior da escola:

(...) era uma época política muito difícil. A gente queria usar na formatura a música “Canção da América”, mas a escola vetou, porque a música tocava na questão do exílio, mas pra nós era uma canção comum. A gente não sabia que era uma canção de exílio. Muitas vezes a gente não tinha ideia do que acontecia. Na época inclusive teve uma greve dos professores que foi abafada. Eu não me lembro se foi em 78 ou 79. A gente chegou e os professores estavam lá em greve e a escola tentou abafar, colocou a gente pra sala e obrigaram os professores a trabalharem. A gente nunca soube o porquê da greve. (...) Alegaram que a música tinha um tom difícil para ser tocada. Acabamos escolhendo outra música.<sup>52</sup>

Na década de 1980, podemos observar uma nova grade curricular para o Curso Normal, como podemos ver abaixo:

---

<sup>51</sup> Professora Eliete Ângelo. Entrevista concedida em 30/08/2011.

<sup>52</sup> Idem.

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA	TOTAL DE HORAS	Curso Ginasial - 1966	O PRESENTE DOCUMENTO FOI REGISTRADO.
CURSO: <u>Formação de Professor de</u>		CURSO ANTERIOR É ANO DE CONCLUSÃO	SOB O Nº <u>152</u> EM FLS. <u>28</u> DO LIVRO
<u>1ª a 4ª Série do 1º Grau</u>		Instituto de Educ. de Nova Iguaçu	Nº <u>01</u> DESTA ESTABELECIMENTO, CON-
Língua Port. e Lit. Brasileira	504	ESTABELECIMENTO	FORME LISTAGEM PUBLICADA NO D.O.
Língua Estrangeira (Inglês)	72	Nova Iguaçu - RJ.	DE Nº <u>08/89</u> FLS. <u>35</u>
História	144	LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO	<u>Nova Iguaçu</u> <u>13/11/90</u>
Geografia	144		Lícal / Data
Ciências Físicas e Biológicas	216	OUTRAS HABILITAÇÕES:	<u>W. Fernandes</u>
Matemática	288		<u>Vera Lucia B. Fernandes</u>
Educação Física	216		SECRETARIA - N.º. 270 - MEC
Educação Artística	144		
Educação Moral e Cívica	36		<u>Adir de Oliveira Silva</u>
O.S.P.B.	72		
Programas de Saúde	72		
T.E.O.T.I.	36		
Fundamentos Sociológicos	144		
Fundamentos Psicológicos	144		
Didática Geral	216		
Filosofia	72		
Didática de Português	72		
Didática de Estudos Sociais	72		
Introd. às Estatíst. da Educação	72		
Fundamentos da Educação	144	OBSERVAÇÕES:	ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL
Estrut. e Func. do Ensino de 1º Grau	72	O Estágio foi feito no próprio	<u>Adir de Oliveira Silva</u>
Didática das Ciências	72	Estabelecimento de Ensino pois	<u>Ilana Gomes de Paula e Sousa</u>
Didática da Matemática	72	o mesmo possui Escola de Apli-	Supervisora Educacional - SEEC-RJ
Métodos e Téc. de Alfabetização	72	cação que atende os alunos do	Mat. 96.685-3
Noções de Fonoaudiologia	72	Curso de Formação de Professor.	
		<u>Amelcar</u>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	792	<u>Amelcar S. Fernandes</u>	
TOTAL GERAL	4.032	SECRETAR - 40040-8	

**Ilustração 17 – Diploma de Adir de Oliveira Silva, referente ao período de 1987 a 1989. Fonte: Arquivo da Secretaria escolar. IERP**

Em comparação com a grade curricular exposta anteriormente (1974) mais uma vez podemos observar diversas modificações. Foram elas:

- A inclusão de *Língua Estrangeira*, com o inglês sendo a opção de estudo. Tal medida, certamente, atende à demanda do mercado em relação ao domínio deste idioma;
- A exclusão de *Química, Física e Biologia* e o surgimento de uma disciplina que possivelmente englobasse as três excluídas: *Ciências Físicas e Biológicas*. Sendo essas as disciplinas que apresentam maiores dificuldades aos alunos de nível médio, percebe-se nessa medida uma tentativa de torná-lo mais superficial e conseqüentemente mais acessível aos estudantes. Por outro lado, o menor investimento em disciplinas de formação geral pode significar uma estratégia de contenção dos estudantes ao nível superior, conferindo ao curso um teor prioritariamente profissionalizante;
- Aumento na carga horária de E.M.C. e O.S.P.B., que antes apareciam juntas com carga horária total de 72 horas e aqui aparecem separadas e com cargas horárias individuais, E.M.C. com 36 horas e O.S.P.B com 72 horas. Essa modificação vai de encontro à proposta de redemocratização presente na época (final da década de 1980), uma vez que diversas escolas já haviam banido de seus currículos as referidas disciplinas;
- As disciplinas da grade curricular anterior Fundamentos da Educação I (aspectos históricos e filosóficos) e II (aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos) foram desmembradas em: *Fundamentos da educação, Fundamentos sociológicos e Fundamentos psicológicos*. Diminui-se assim a carga de *Biologia e Psicologia*, esta última matéria

destacada na matriz anterior, além de se excluírem os aspectos históricos da educação contemplados na proposta anterior.

e) Houve também a exclusão da disciplina *Didática e Prática de Ensino*, observada na matriz dos anos 1970. Na nova configuração curricular temos *Didática Geral* com carga horária expressiva, além das didáticas especiais como: de português, de estudos Sociais, das ciências e da matemática;

f) A presença do *Estágio Supervisionado* com 792 h confere maior ênfase à dimensão prática;

g) Exclui-se a disciplina *Literatura infantil* que passa a ser parte do Curso de Estudos Adicionais do IERP;

h) São incluídas ainda as disciplinas *Métodos e Técnicas de Alfabetização*, *Noções de Fonoaudiologia* e *Técnica de estudo e organização do trabalho intelectual* (T.E.O.T.I) que pretensamente deveria introduzir os alunos nos primeiros passos de iniciação à pesquisa.

Em linhas gerais, se pode inferir que a matriz curricular vigente na instituição durante os anos de 1980 promoveu um aumento da carga horária geral em relação a anterior ( 4032 h/a contra 3168 h/a). Isto se deve, provavelmente, à introdução do *Estágio Supervisionado*. Percebe-se, ainda, nessas mudanças o propósito de conferir à formação uma dimensão mais técnica pela inclusão das diferentes didáticas, métodos de alfabetização, técnicas de estudo, noções de fonoaudiologia etc. em detrimento das disciplinas de conteúdo e mesmo daquelas de caráter formativo como *Aspectos históricos e filosóficos da educação*.

A necessidade de especialização pedagógica para a pré-escola já é realidade neste momento, uma vez que encontramos na escola um certificado de conclusão do Curso de Estudos Adicionais datado de 1983. O curso tinha duração de um ano e veio a ser instalado IERP por determinação do Parecer 440/80 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Através deste documento, o Conselho Estadual do Rio de Janeiro, estabeleceu modificações na estrutura do curso normal. De acordo com MELLO (2002, p.158)

Esse documento chamou a atenção para a perda de identidade das antigas escolas normais ocorridas a partir de 1971. Enfatizou também a necessidade de uma assistência pedagógica contínua ao corpo docente desses cursos e a necessidade de modificação dos critérios utilizados para a seleção de candidatos.

**CURSO DE ESTUDOS ADICIONAIS**  
 Habilitação Específica para o Magistério em Pré-Escolar  
 De acordo com o Parecer 440/80 do C. E. E.

CURRÍCULO	Conceito Final	Carga Horária Anual
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	C	108
Literatura Infantil	B	72
Programas de Saúde	B	72
Educação Artística	B	144
Educação Física	B	72
Fund. da Educação Pré-Escolar	B	108
Desenvolvimento do Pré-Escolar	B	144
Didática de Educ. Pré-Escolar	B	144
Prática da Educação Pré-Escolar	B	216
		1.080

**SEM FALSA**

Nova Iguaçu, 20 de dezembro de 1983

  
 Moacyr Pimenta Bastos Alvim  
 Secretário

  
 Franklin Bolívar Fernandes  
 Diretor

SECRETARIA ESCOLAR - Rua 46174 - CEP 26050 - Tel. 45048-8

**Ilustração 18– Certificado de Conclusão do Curso de Estudos adicionais em Pré-escolar de acordo com o Parecer 440/80 do Conselho Estadual de Educação. Fonte: Arquivo da Secretaria Escolar.**

Apesar de ter sido expedido em 1983, o certificado atesta que a aluna concluiu o curso em 1981, sugerindo assim que o IERP se adaptou rapidamente à exigência do parecer 440/1980.

De acordo com os depoimentos, durante o início da década de 1980, uma discussão forte que circulava na escola era a da necessidade de que houvesse um Concurso para o Estado que oferecesse vagas para lecionar no Curso Normal. O concurso só aconteceu em 1984, dez anos depois do anterior. O corpo docente era formado em sua maioria, por professores no regime de desvio de função. Este tipo de regime ocorre, quando um professor faz concurso para um segmento de ensino e é convocado a trabalhar em outro. No caso do IERP, o professor concursado para o Ensino Fundamental, mediante a conclusão de algum curso superior que tivesse realizado ou como reconhecimento de seu trabalho, era convidado a dar aula no Ensino Médio na modalidade Curso Normal.

O último concurso para professor de disciplinas pedagógicas do curso normal aconteceu em 2007. Essa escassez de concursos talvez denote a tentativa de fragilização do Curso Normal, visando à sua extinção e isso também demonstra a falta de políticas públicas de educação que busquem uma formação inicial de qualidade para as professoras do primeiro segmento do ensino fundamental.

No final da década de 1980, o então diretor do IERP, Franklin Barbosa Fernandes, solicitou o tombamento do prédio do bloco B, correspondente ao antigo Grupo Escolar Rangel Pestana, “considerando a sua importância cultural para a coletividade iguaçuana” (Ofício nº 374/INEPAC/88).

Logo no início da década de 1990 podemos observar mais mudanças na grade curricular do curso, conforme exposto na grade contida no diploma abaixo, datado do ano 1995 (conclusão da aluna, ou seja, o diploma abrange os anos de 1993 a 1995).

CURSO: <u>Formação Prof. de 1ª a 4ª Série</u>	TOTAL DE HORAS	CURSO ANTERIOR E ANO DE CONCLUSÃO	ESTABELECIMENTO	LOCALIDADE E UNIDADE DA FEDERAÇÃO	OUTRAS HABILITAÇÕES:	OBSERVAÇÕES:
Port. e Lit., ras, Cont. e Met. de Português	504	<u>Citava Série do 1º Grau-1992</u>	<u>C. E. Santa Rita de Cássia</u>	<u>Nova Iguaçu - RJ.</u>		O Estágio foi feito no próprio Estabelecimento de Ensino pois o mesmo possui Escola de Aplicação que atende aos alunos do Curso de Formação de Professores.
Matemática Cont. e Met. de Matemática	432					
Geografia	144					
História	144					
D.S.P.B. e Met. de Integração Social	144					
Biologia/P.Saúde Cont. e Met. de Ciências	216					
Física	72					
Química	72					
Língua Estrangeira (Inglês)	72					
Educ. Física Cont. e Met. de Educ. Física	216					
Educ. Artíst. Cont. e Met. de E. Artística	216					
Fundamentos Filosóficos	144					
Fundamentos Psicológicos	144					
Fundamentos Sociológicos	144					
Estrutura e Func. do Ensino de 1º Grau	72					
Didática	360					
Noções de Fonoaudiologia	72					
Métodos e Téc. de Alfabetização	72					
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	504					
TOTAL GERAL	3.744					

O PRESENTE DOCUMENTO FOI REGISTRADO SOB O N.º 1800 EM FLS. 65 DO LIVRO N.º 001 DEST. ESTABELECIMENTO, CONFORME LISTAGEM PUBLICADA NO D.O. DE 24.03.96 FLS. 34

Nov Iguaçu 30/06/97  
LOCAL DATA

Franklin Barbosa Fernandes  
SECRETARIA - REG. 276 M.F.P.

Maria José Branda de Moraes  
SUPERVISOR EDUCACIONAL  
Inspetor Escolar  
Matriz 271187

ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Educação  
Subsecretaria de Administração Financeira  
Coordenadoria de Imprensa e Comunicação Particular

De acordo com a cópia verificada, do livro a regularidade e a autenticidade do presente documento.

Nova Iguaçu, 21 de Setembro de 1995

Amélia Carmine  
MARIA JOSÉ BRANDAO DE MORAES  
Inspetor Escolar  
Matriz 271187

Ilustração 19 – Diploma de Michele Nobre de Souza, referente aos anos de estudo de 1993 a 1995. Fonte: Arquivo da Secretaria Escolar.

Percebe-se certa simplificação nesta grade em relação a anterior. A principal mudança evidenciada neste diploma é na carga horária geral na qual podemos perceber uma diminuição em relação ao diploma exibido anteriormente (ilustração 18). Naquele, a carga horária apresentada era de 4.032 horas, já no que está exposto acima a carga horária diminui para 3.744 horas, portanto, uma diferença de 288 horas. O *Estágio Supervisionado* foi um dos componentes curriculares que mais perdeu carga horária, passando de 792 para 504 horas.

Constata-se a exclusão da disciplina *Educação Moral e Cívica*, ainda que OSPB fosse mantida, inclusive com aumento de carga horária de 72 para 144 horas, sendo

acrescida de *Metodologia da Integração Social*. Ainda: as didáticas específicas de cada disciplina passaram a fazer parte da “disciplina materna”, como por exemplo: *Língua Portuguesa* juntou-se a *Literatura Brasileira* e também a uma especialidade chamada *Conteúdo e Metodologia de Português* que substituiu a *Didática de Português*. O mesmo acontece com *Matemática*, *Educação física*, *Educação artística*, *Biologia e Programas de saúde*, porém esta mesma especialidade com foco na metodologia de ensino não é aplicada às disciplinas de *História* e *Geografia* (na grade curricular do diploma anterior existia a disciplina didática dos estudos sociais), o que mais uma vez reflete o descaso com que as mesmas foram tratadas no nosso sistema de ensino em diversos momentos históricos. São ainda excluídas as disciplinas de *Introdução às Estatísticas da Educação* e T.E.O.T.I.

Com o correr dos anos e como forma de reconhecimento à sua notoriedade expressiva no município, que persiste até hoje, o IERP recebeu em 1993 o 1º prêmio de qualidade de ensino, ficando entre as consideradas dez melhores escolas do estado do Rio de Janeiro (Ofício nº 479/93).

Mesmo tendo sido o Instituto de Educação de Nova Iguaçu a primeira escola pública a oferecer curso de formação de professores da Baixada Fluminense, ela não foi a única a ter sua qualidade evidenciada. Junto com o IERP outras escolas também se destacaram na formação de professores do município, como o Instituto de Educação Santo Antônio, que desde 1936 formava moças no Curso Normal, o Instituto Iguaçuano de Ensino, que iniciou o seu Curso Normal em 1968 e o Colégio Leopoldo, inaugurado em 1930, todas escolas particulares do município e que também ajudaram a construir uma identidade docente na região, à medida que eram instituições reconhecidas como referência de qualidade do curso normal em Nova Iguaçu.

As três escolas particulares já extinguiram seus cursos de formação de professores, sendo o Iguaçuano o último a fazê-lo tendo como sua última turma do curso normal os formandos de 2009 com 13 alunas apenas. Esse fato se revelou para a escola como uma surpresa ingrata, pois ao longo dos 41 anos de Formação de Professores teve turmas de até 50 alunos. O Instituto de Educação Santo Antônio mantém atualmente um Curso Normal Pós-Médio que tem a duração de 12 meses para quem já concluiu o Ensino Médio.

Mais algumas mudanças ocorreram na Grade Curricular do Curso Normal do IERP a partir de 1996, quando é excluída a disciplina de O.S.P.B. e passa a ter uma disciplina que privilegia a metodologia de história e geografia com o nome de *Conteúdo e Metodologia de iniciação às ciências sociais* e a disciplina de *Filosofia* também volta a grade curricular.

É ainda nos anos de 1990 que muitas mudanças significativas iriam se suceder no âmbito educacional brasileiro. Em 1996 é aprovada, depois de um processo conturbado iniciado em 1988 (quando foi apresentado o seu primeiro projeto) uma nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a lei 9.394. Como visto no capítulo I deste trabalho, o debate sobre a formação docente para os anos iniciais torna-se acentuado a partir da aprovação desta lei, onde se destaca o artigo 62, que prevê que deve ser exigido dos professores de educação infantil e de 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série apenas o curso normal. Porém, nas *Disposições Transitórias* se estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior”. Com o início da Década da Educação, um ano depois da sanção da LDBEN, foi dada a esse instrumento legal uma primeira interpretação, na qual se entendia que a partir de 2007, apenas quem portasse o diploma de curso superior poderia exercer o magistério.

Com isso, muitas incertezas cercavam o Curso Normal. Sua validade, sua importância, a construção da identidade profissional, tudo isto posto em xeque a partir da aprovação deste instrumento legal. O Curso Normal ainda teria de concorrer com os Institutos Superiores de Educação (hoje já extintos), também propostos por esta mesma lei. Buscando, então, delimitar seu território e redefinir sua identidade, o curso continuou a existir e passou por uma nova reorientação curricular. Mesmo a lei tendo sido aprovada em 1996, esta mudança curricular só ocorre no IERP em demais instituições estaduais a partir do ano 2000, Isso se explica de acordo com a Portaria E/SUEN Nº 07 de 22 de fevereiro de 2001, que em seu sexto artigo e Parágrafo I estabelece que os alunos que ingressaram até 1999 fossem diplomados sob a égide da Lei 5692/71. Assim, a Lei 9.394 de 1996 só passa a informar a matriz curricular dos alunos que ingressaram no curso a partir do ano 2000. O próximo capítulo se ocupará dos desafios enfrentados pelo IERP nos últimos dez anos por meio de entrevistas realizadas com representantes do corpo docente e questionários aplicados aos alunos.

## Capítulo 4

### OS ATUAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO IERP (2000 – 2011)

Para compor este capítulo recorreremos, além das matrizes curriculares que estiveram vigentes nesta última década, ao Projeto Político Pedagógico da escola relativo ao período 2010/2011, aos depoimentos orais de professoras atuais do curso que foram ex-alunas da instituição, a duas entrevistas por escrito feitas com a atual diretora da instituição (Luiza Leopoldina da Silva) e com a coordenadora do Curso Normal do IERP (Fernanda Dantas Vaqueiro). Recorreu-se, ainda, aos questionários aplicados aos alunos do curso das turmas de 1º, 2º e 4º anos.

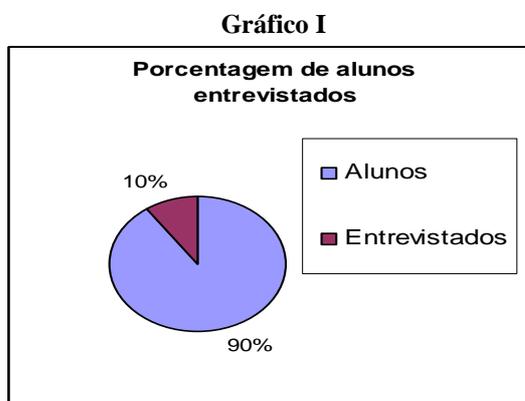
Os questionários foram elaborados com o objetivo de conhecer um pouco mais o perfil do alunado, identificar os motivos que os fizeram optar pelo curso e pela instituição, suas aspirações futuras e suas percepções sobre a atual mudança curricular ocorrida no curso da instituição em questão.

#### **4.1. Quem quer ser professor nos dias atuais? O perfil do alunado.**

Recorremos para realizar as análises desta pesquisa, ao trabalho de Isabel Alice Lelis, publicado em 1989, intitulado “A formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio”, no qual a autora desenvolve não só uma análise das práticas desenvolvidas por um grupo de professores do curso normal de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, como permeia também toda essa análise com uma visão global da realidade educacional brasileira e das tensas questões que envolviam a formação de professores naquele momento. Sua pesquisa nos dá, ainda hoje, subsídios para uma análise crítica da atual situação da formação de professores no país.

Ao optarmos pela metodologia do questionário feito aos alunos, buscamos indícios de como se configura o atual corpo discente do Curso Normal do IERP. Indícios, pois aplicamos o questionário a apenas 10% do corpo discente, buscando resultados com a finalidade de uma

pesquisa qualitativa<sup>53</sup>. Com isso aplicamos os questionários a 160 alunos dos 1º, 2º e 4º anos do Curso Normal.



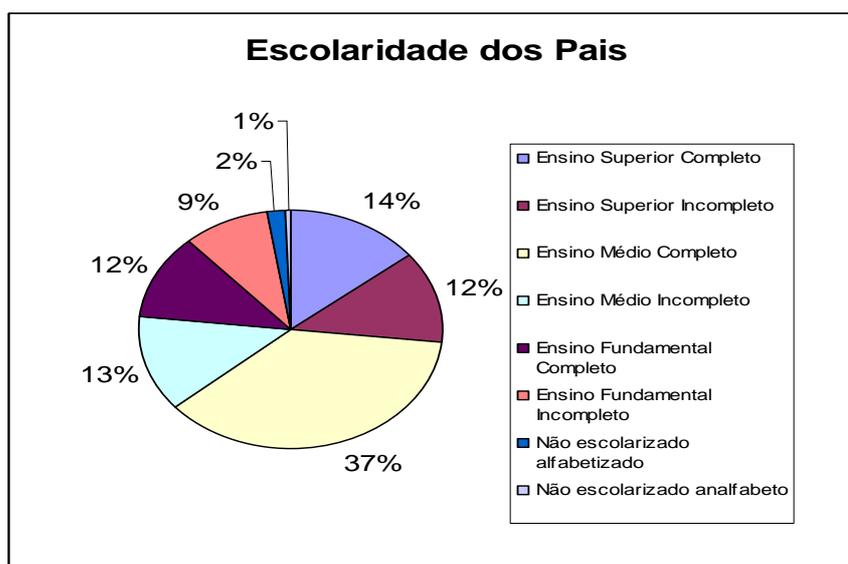
Os dados para o reconhecimento do perfil do alunado referem-se ao grau de instrução dos pais, à procedência dos/as alunos/as quanto ao tipo de escola frequentada no ensino fundamental, à incidência de reprovação no ensino fundamental e no curso atual, o município de que procedem, os motivos que levaram a escolher o curso normal em nível médio e às aspirações futuras quanto ao ensino superior.

Através da pesquisa, sobre a origem socioeconômica podemos dizer que o grupo é de natureza variada. De acordo com o gráfico II, percebemos que não há predominância acentuada de apenas um nível de escolaridade, porém é expressivo o quantitativo de pais que já completaram o ensino médio.

---

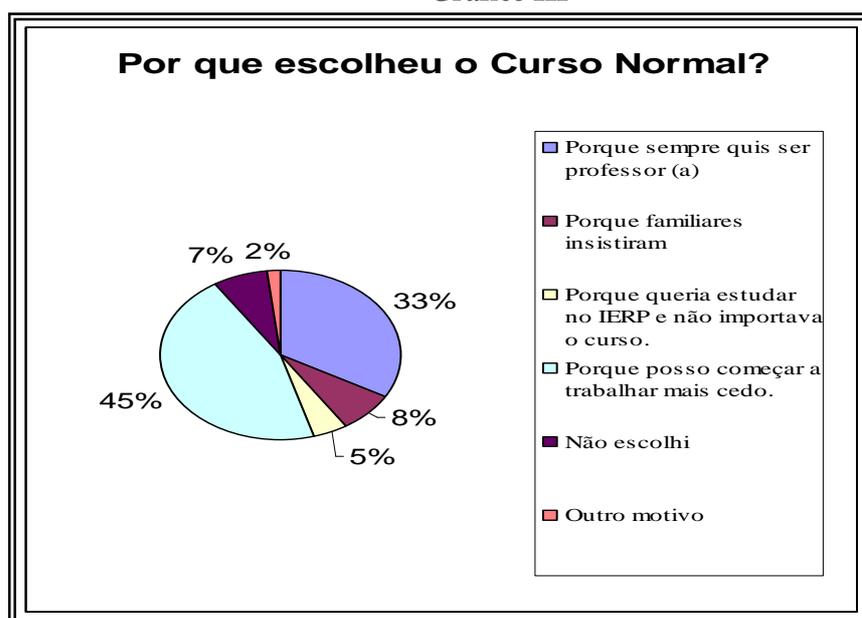
<sup>53</sup> Lembramos que, assim como para Minayo (2010), entendemos por Pesquisa Qualitativa aquela que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p.21), buscando resultados que não deveriam ser quantificados, porém a pesquisa qualitativa no trabalho em questão foi articulada neste capítulo a um tipo de sondagem *quantitativa*, o que “produz riqueza de informações, aprofundamento e fidedignidade interpretativa” (p.22).

Gráfico II<sup>54</sup>



Apenas pela escolaridade dos pais não podemos afirmar a origem socioeconômica do alunado, porém esses dados nos indicam que as camadas baixas e médias da sociedade é que formam em maior parte a clientela do curso. Isso também pode ser entendido à medida que ao responderem a questão “Por que escolheu o Curso Normal?” 45% dos alunos afirmam que foi porque o curso garante uma entrada mais rápida no mercado de trabalho, como pode ser visto no gráfico III. Essa necessidade de prover meios de sustento o quanto antes, também pode ser um indicativo de classe econômica.

Gráfico III

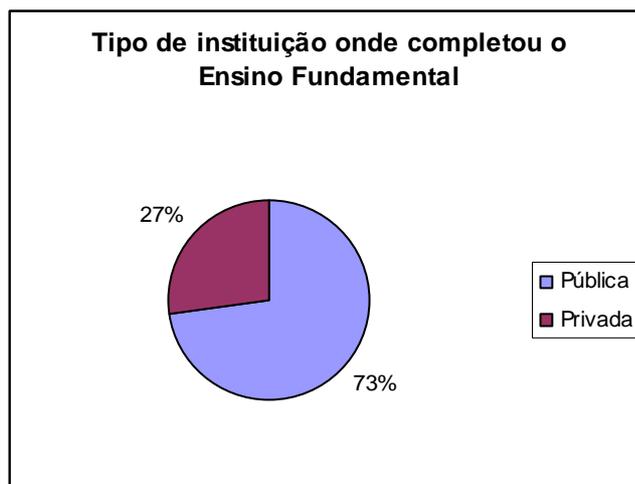


<sup>54</sup> No gráfico II, utilizamos o termo “não escolarizado alfabetizado” que se refere aos pais que se alfabetizaram em outras instâncias que não a escola.

Ainda no gráfico II podemos perceber que é expressivo o quantitativo de pais que conseguiram alcançar o ensino superior, ainda que não o tenham concluído. Isso nos indica que, com a expansão da rede de ensino regular, os níveis de escolaridade das camadas mais baixas da sociedade tendem a se elevar nas gerações posteriores.

Notamos ainda outras variáveis que nos permitem identificar a origem do alunado, como a procedência da instituição onde concluiu o ensino fundamental.

**Gráfico IV**



Podemos identificar que a maioria significativa dos alunos entrevistados provém da escola pública e o cruzamento desses dados (escolaridade dos pais, motivo de escolha do curso e instituição onde concluiu o ensino fundamental), nos permite inferir que, de fato, uma parcela significativa da clientela que hoje frequenta o curso é formada por alunos pertencentes às classes populares.

Com base nesses dados, podemos ainda afirmar que o curso normal continua a representar uma oportunidade de ascensão social para as camadas desfavorecidas, já que existe uma procura expressiva pelo mesmo visando à entrada mais rápida no mercado de trabalho, como vimos no gráfico III.

A evasão no curso é maior no 1º ano, como avalia a diretora da escola, Luiza Leopoldina da Silva:

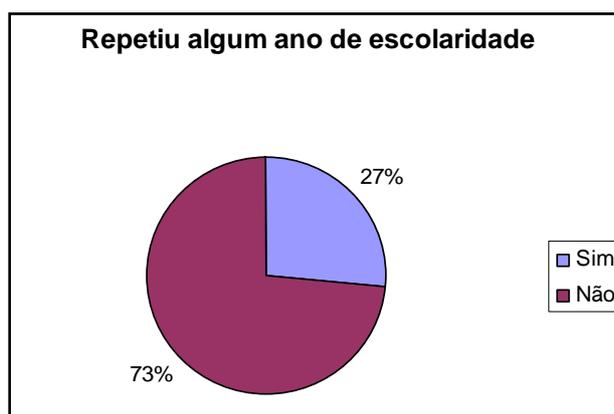
A evasão só é um pouco maior na 1ª série do curso, pois muitos descobrem não ter vocação para o magistério. Nas demais séries o número de evadidos é baixo, ocorrendo, na maioria dos casos por motivo de gravidez.

As informações prestadas pela diretora são confirmadas ao vermos os dados abaixo, que foram fornecidos pela secretaria de ensino e organizados em tabela para melhor visualização e compreensão.

**Tabela 1**

<b>Evasão do Alunado</b>			
<b>Ano do curso</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Maior turma (nº de alunos)</b>	<b>Menor turma (nº de alunos)</b>
<b>1º ano</b>	15	51	32
<b>2º ano</b>	11	41	27
<b>3º ano</b>	9	38	31
<b>4º ano</b>	7	36	34

Fica evidente que a evasão ocorre em número maior no 1º ano do curso, porém ela continua sendo expressiva nas demais séries. Buscamos compreender esses dados de evasão procurando traçar um índice de repetência, já que este seria, provavelmente, um dos motivos para a mesma. Porém, a maioria dos alunos que responderam ao questionário afirma não terem repetido e os que repetiram apresentaram taxa de repetência maior no ensino fundamental.



**Gráfico V**

Com isso, supõe-se que a evasão ocorra mais frequentemente devido a uma não identificação com o curso e com a carreira que o mesmo irá proporcionar, como podemos

depreender do depoimento da professora Fernanda Dantas Vaqueiro, Coordenadora Pedagógica do Curso Normal do IERP, que ainda aponta outros motivos para esta evasão:

Quando um aluno descobre que não tem vocação para ser professor, ele naturalmente busca outros cursos. E há ainda casos em que eles precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo e o curso, por ser em horário integral, não permite.

A fala da Professora Fernanda nos aponta os desafios que a escola enfrentará para manter sua qualidade e quantitativo, diante da mudança curricular que ocorreu nos cursos normais<sup>55</sup> do estado do Rio de Janeiro no ano de 2010, que passaram a ter o tempo de formação diminuído, porém com uma grande carga horária, tornando o curso integral. Essa nos parece mais uma alternativa visando a fragilizar um curso que até os dias de hoje tem grande procura em toda a rede estadual.

Outro ponto importante a ser destacado é que o perfil deste alunado também é de alunos trabalhadores, que exercem minimamente duas funções: a de trabalhador e a de estudante.

Mais um dado relevante para traçarmos um perfil discente do curso normal atual do IERP são as expectativas em relação ao ensino superior. Como veremos no gráfico VI mais de 90% do alunado pretende cursar o Ensino Superior.

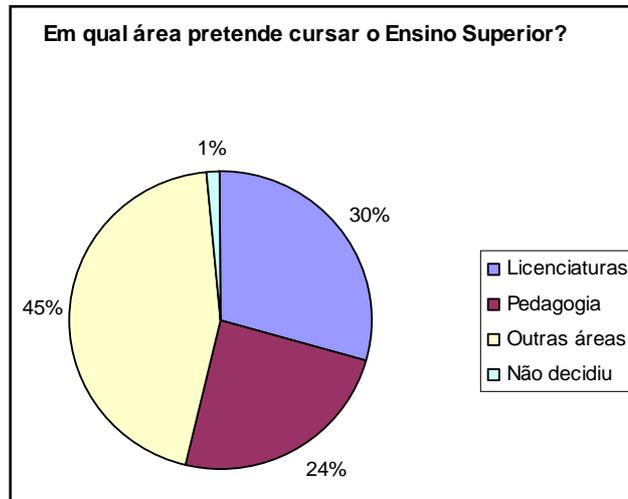
**Gráfico VI**



Porém, ao prosseguir os estudos, uma parcela significativa pretende deixar o magistério para seguir outras carreiras. Entretanto, se somarmos os que desejam fazer o curso de Pedagogia com os que pretendem cursar outras áreas de licenciatura, chegaremos ao índice de 54%, ou seja, conclui-se que a maioria ainda pretende cursar uma área que tenha relação com o magistério.

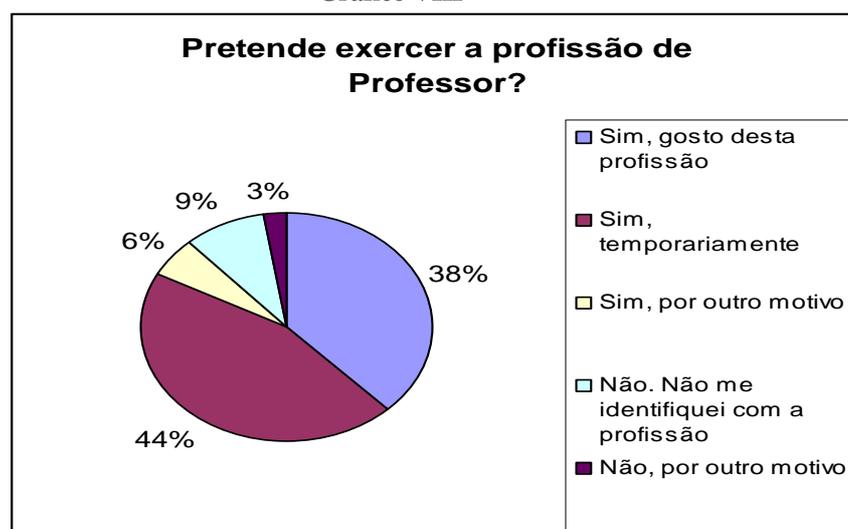
<sup>55</sup> O caso desta mudança curricular no IERP será vista mais adiante, no próximo subitem.

Gráfico VII



Contudo, mesmo que a soma dos estudantes que pretendem fazer cursos articulados ao magistério seja superior aos que buscarão outras áreas na graduação (que também obteve um número expressivo – 45%), tal fato não significa que os mesmos pretendam seguir a carreira docente. Isso fica claro quando, ao perguntarmos no questionário “Você pretende exercer a profissão de professor?” a maioria, embora respondendo positivamente, declara que pretende exercer a docência temporariamente, buscando nessa atividade recursos financeiros para se especializar em outras áreas.

Gráfico VIII



Possivelmente, a ideia de exercer o magistério de forma temporária encontra-se relacionada ao processo de desprestígio social pelo qual passa a profissão docente nas últimas

décadas. Uma profissão que tem sido constantemente desvalorizada em função da precarização das condições de trabalho, dos baixos salários e do desprestígio profissional.

(...) insatisfação dos professores no magistério, um tema que tem sido objeto de estudo cada vez mais freqüente nos últimos anos, tanto no Brasil como em outros contextos. Quer seja entendido como um dos sintomas do chamado “mal-estar docente”, conforme expressão cunhada pelo pesquisador espanhol José Manuel Esteve (1992), quer como manifestação das várias formas de esgotamento que afetam os professores, comumente enfeixadas sob a denominação de *burnout*, os estudiosos são concordes em reconhecer que esse fenômeno é desencadeado por uma multiplicidade de fatores e alimentado tanto pela escola como pela comunidade e a sociedade em geral (LAPO & BUENO, 2003, p.66).

Contudo, pode-se perceber que à medida que os alunos avançam no curso, cresce nele uma vontade de exercer a profissão, como pode ser visto no gráfico IX.

Gráfico IX



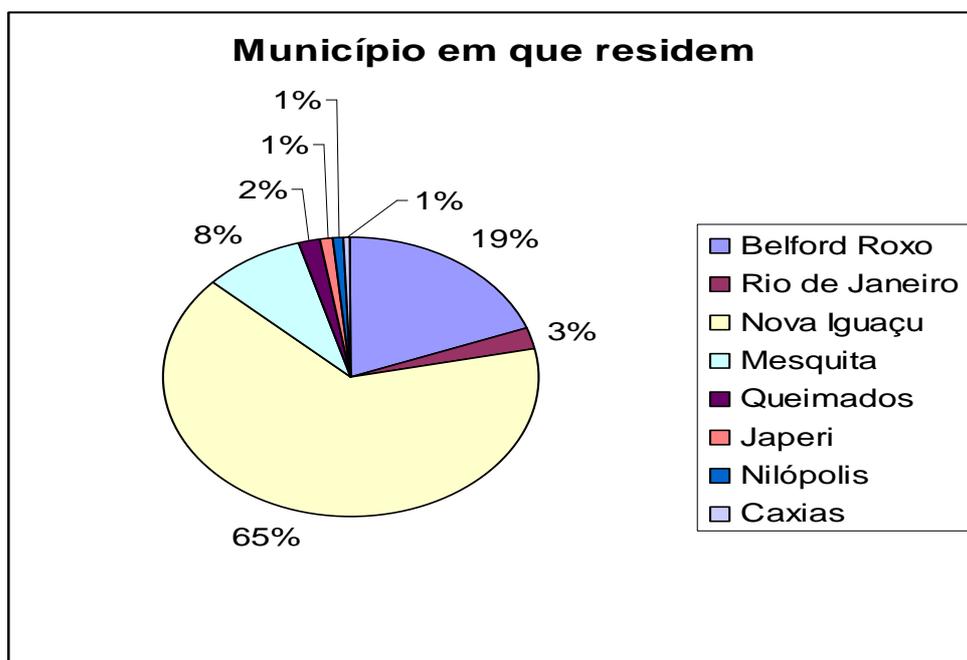
O que registramos no gráfico acima pode ser explicado através do depoimento da professora Eliete Ângelo<sup>56</sup> que observa ser uma das vantagens do curso em quatro anos o amadurecimento dos alunos, pois os mesmos quando chegam a essa série possuem maior clareza em relação ao significado da profissão docente. E acrescenta que quanto mais vai aumentando a carga prática do curso, um maior número de alunos começa a se identificar com

<sup>56</sup> Professora Eliete Fernandes Ângelo. Entrevista concedida em 30/08/2011.

a profissão, ao participarem dos estágios supervisionados e terem a oportunidade de ver na realidade as funções que desempenharão futuramente.

Outro dado importante que o questionário nos proporcionou identificar foi o de que a maioria dos alunos do curso normal mora em Nova Iguaçu, embora em bairros da periferia, o que confirma a hipótese de que o curso é constituído em grande parte por alunos das camadas populares. Existe também uma alta clientela de alunos oriundos de municípios vizinhos e até outros mais distantes, atendendo, inclusive, estudantes do município do Rio de Janeiro que residem em bairros próximos à Baixada Fluminense, como Pavuna, Anchieta, Ricardo de Albuquerque, entre outros.

Gráfico X



No que diz respeito ainda ao perfil do corpo discente deste curso no IERP, podemos afirmar que sua maior parte é composta por indivíduos do sexo feminino, como a própria diretora da escola nos afirmou em entrevista realizada no dia 28/11/2011. Isso reafirma a temática dos estudos sobre a feminização do magistério que em um dos eixos que explica este fenômeno, o atribui as representações sociais que aproximam o ofício do magistério às atividades que há tempos eram consideradas tipicamente femininas: o cuidado com a casa, as crianças, a família (LOURO, 1997).

Porém, há ainda estudos que explicam o processo de feminização do magistério por ser este um trabalho que possibilitaria a mulher trabalhar e ainda cuidar da casa. Assim, para

as mulheres pertencentes aos segmentos mais pobres, torna-se uma alternativa para ajudar no sustento; já para as mais abastadas, uma possibilidade de não ficar restrita ao lar. (BRUSCHINI, 1988).

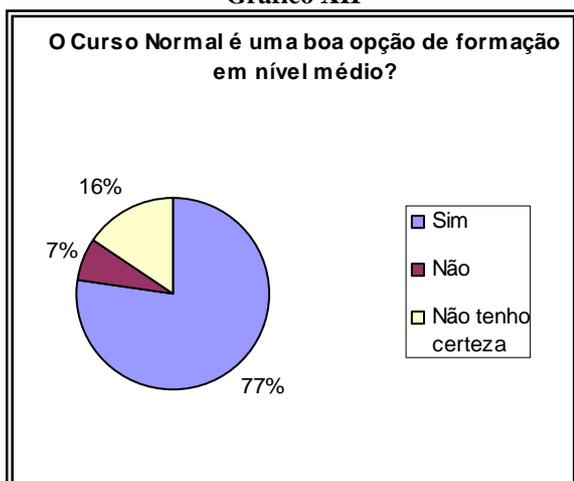
No que diz respeito à escolha do curso, os alunos optam pelo mesmo tendo consciência de que sua função é formar professores, como podemos ver abaixo:

**Gráfico XI**



E isso se confirma ao perguntarmos se o curso normal é uma boa opção de formação em nível médio, em que a maioria (77%) respondeu afirmativamente, como exposto no gráfico XII. Porém, quando observamos as respostas de acordo com cada ano do curso, pode-se inferir que os concluintes são os que menos têm certeza de que o curso é uma boa opção (apenas 30, como vemos na tabela II).

**Gráfico XII**



**Tabela 2**

<b>O Curso Normal é uma boa opção</b>			
	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>4º ano</b>
<b>Sim</b>	42	47	30
<b>Não</b>	1	1	9
<b>Não tenho certeza</b>	8	7	9

Ao refletirmos sobre quais motivos levariam os concluintes a ser a menor parcela a responder que o curso normal é uma boa opção de formação em nível médio, levamos em

consideração uma hipótese com base no que foi dito no capítulo anterior sobre as tentativas de tornar mais acessível algumas disciplinas aos estudantes como Química, Física e outras exatas, na medida em que seus conteúdos são trabalhados de maneira mais superficial. Esse menor investimento em disciplinas que compõem o currículo da educação básica (no caso o ensino médio de formação geral) confere ao curso um teor mais profissionalizante, o que causa certa dificuldade de ingresso no nível superior, fato que se percebe na insegurança demonstrada pelos alunos em relação aos exames vestibulares, fase na qual se encontram os estudantes do último ano de formação. Isso pode frustrar o alunado levando-o a não ter certeza se fez ou não uma boa opção ao ingressar no curso normal.

Em suma, o atual perfil discente do IERP é composto por alunos provenientes de camadas médias e baixas da sociedade, residentes, em sua maioria, do município de Nova Iguaçu, embora oriundos de áreas afastadas do centro, mas também composto, significativamente, por alunos de municípios vizinhos. Ainda, o corpo discente é majoritariamente feminino, egressas de famílias com nível de escolaridade médio e que optam pelo curso pelo fato de o mesmo viabilizar uma entrada mais precoce no mercado de trabalho. A maioria dos discentes considera o curso uma boa opção de formação em nível médio, a evasão no curso ocorre em maior número no 1º ano, a maioria do alunado pretende prosseguir seus estudos em nível superior, sendo as áreas ligadas ao magistério (Pedagogia e Licenciaturas) as com maior número de expectativas, ainda que a maior parte desses alunos pretenda exercer a docência temporariamente.

Todos esses dados foram fundamentais para traçar o perfil do corpo discente que hoje faz parte desta instituição e continua a construir a sua história. Veremos agora como esse mesmo alunado se coloca frente às novas mudanças impostas pelas políticas de formação docente da atualidade.

#### **4.2. O IERP diante dos desafios das recentes políticas de formação docente**

Como vimos no capítulo anterior, as mudanças trazidas pelas disposições legislativas promovem diversificadas tensões no interior das instituições em geral. Não seria diferente com o IERP quando as modificações trazidas pela Lei 9.394 de 1996 começam a ser implementadas. É visível o impacto dessa lei no Curso Normal do IERP, como podemos perceber nos depoimentos das professoras Eliete Fernandes Ângelo, Maria Lúcia Carvalho de Azevedo e Mariza Oliveira de Almeida:

Com a aprovação da lei, houve muita confusão, porque a mesma não é tão clara. Ela deixou muita coisa em aberto. Ficou aquela preocupação de que os alunos tinham que fazer o normal superior, só que não abria escola aqui. Então os alunos se formavam com aquela incógnita e iam para o mercado de trabalho e sempre voltavam para nos perguntar o que tinham que fazer e a gente também sem saber.

Houve até uma ideia do IERP se transformar em Curso Normal Superior e isso causou um rebuliço na escola. Houve um boato, disseram que iriam ser criados institutos normais superiores em diversos municípios, como Niterói, Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Rio de Janeiro. Achamos que iríamos pular para um normal superior. Nós ficamos interessadíssimos, tanto que saímos buscando cursos de pós-graduação. Muita gente iniciou o mestrado naquela época. Muitos professores ficaram preocupados, pois não tinham mestrado e correram atrás de pós-graduação, mas o boato não se concretizou. Nós víamos o normal superior como um avanço. Seria status ser professor de nível superior e nós ganharíamos muita coisa com isso. E mesmo com toda essa dúvida a respeito do curso normal, a procura pelo curso em nível médio não diminuiu, aliás, parece que cresce a cada dia mais. No ENDIPE<sup>57</sup> a gente sempre fala da carência da prática nos primeiros anos de exercício da profissão e sempre discutimos como o normal é um curso que estimula essa prática. E eles sempre ficam abismados quando falamos da procura pelo nosso curso e da quantidade de alunos que temos no nível médio.<sup>58</sup>

Foi um rebuliço e a dúvida permanece até hoje. Você tem uma legislação que diz que vai acabar com o curso normal. Tanto que o curso normal acabou em praticamente todas as unidades federativas do país, permanecendo apenas as que a gente chama de “frevo com samba”, que são Pernambuco e Rio de Janeiro. Os outros estados foram terminando com o curso, mas eu vejo que haverá um retorno, pois percebo que existe um caminho por meio da formação inicial para o professor da creche. Porque quando você muda na Educação Infantil a figura do cuidador para o Educador, eu não posso pensar que a pessoa sem uma formação especial tenha condições de ser responsável pelos primeiros atos educativos de uma criança. Eu acho que o curso normal irá retornar com essa característica que é a da formação do educador para a Educação Infantil.<sup>59</sup>

Na época houve um pouquinho de esvaziamento sim, a gente começou a perceber que algumas pessoas desistiram, mas algumas meninas vieram fazer porque queriam muito ser professoras.

A gente começou a escutar: “O normal não serve para nada”, isso era muito ruim, os professores se sentiram desvalorizados. A gente tentava ajudar as alunas conversando sobre essa lei. A verdade é que quando uma lei sai ninguém sabe explicá-la direito. Eu procurei me informar, comprei livros, fiz cursos, mas os anos passaram e o curso está aí.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

<sup>58</sup> Entrevista concedida a autora em 30/08/2011.

<sup>59</sup> Entrevista concedida a autora em 06/09/2011.

<sup>60</sup> Entrevista concedida a autora em 04/10/2011.

Em face às mudanças propostas pela nova LDBEN a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro sugere uma nova matriz curricular para o Curso Normal, através da Resolução SEE Nº 2353 de 28 de dezembro de 2000, que “Estabelece a Matriz Curricular para o Curso de Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”.<sup>61</sup> A grade curricular que entrou em vigor no IERP a partir dessa medida pode ser vista abaixo.

 <b>GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</b> SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA REGIONAL DA REGIÃO METROPOLITANA I INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA RUA: DOUTOR LUIZ GUIMARÃES 218 - CENTRO - NOVA IGUAÇU <b>CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO</b> <b>40 SEMANAS</b>											
	Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA SEMANAL (**)				CARGA HORÁRIA ANUAL				TOTAL
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	2	2	80	80	80	80	320
		Educação Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	2	2	2	80	80	80	80	320
		Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
		Biologia	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	2	2	2	-	80	80	80	-	160
	Filosofia	2	2	-	-	80	80	-	-	160	
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Tempos para ênfase definida, no PPP	2	-	-	2	80	-	-	80	160
		Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Ensino Religioso(**)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		<b>SUBTOTAL</b>		28	20	12	12	1120	800	480	480
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino		-	-	-	2	-	-	-	80	80
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental		-	2	2	2	-	80	80	80	240
	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil		-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Abordagens psico-sócio-linguísticas do Processo de Alfabetização		-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Psicologia da Educação		-	2	2	-	-	80	80	-	160
	Ênfase na Formação de Jovens e Adultos ou Educação Especial ou Educação Indígena		-	-	2	2	-	-	80	80	160
	Práticas Pedagógicas/ Iniciação à pesquisa		2	6	8	8	80	240	320	320	960
<b>CARGA HORÁRIA</b>			30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4.800

**OBSERVAÇÕES :** ( \* ) Visando implementar a relação entre teoria e prática a atual matriz curricular permite que os tempos destinados à Prática Pedagógica sejam distribuídos proporcionalmente entre as docências dos Conhecimentos Didáticos - Pedagógicos assinalados, garantindo também o aproveitamento de todos os projetos pertinentes a todas as disciplinas do curso.  
 ( \*\* ) O ENSINO RELIGIOSO poderá ser ministrado em horário complementar de acordo com a opção do aluno.  
 ( \*\*\*) Tempos de aula 50 ( cinquenta ) minutos cada.

Ilustração 20 –Matriz Curricular de Dezembro de 2000. Fonte: Arquivo da Secretaria de Ensino.

A principal mudança que podemos observar refere-se à carga horária do Curso, que passa a ser concluído em quatro anos, com um total de 4.800 horas. O currículo já se encontra estruturado, na sua *base comum*, nas três grandes áreas de conhecimento segundo prescrições emanadas do MEC que inspiraram o ENEM (exame Nacional do Ensino Médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Esta última já incorpora as disciplinas Sociologia e Filosofia,

<sup>61</sup> Resolução SEE Nº2353 de 28 de dezembro de 2000.

Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/CursoNormal/resolucao2353.PDF>. Acessado em: 12/11/2011.

recentemente incluídas nos cursos de ensino médio com formação geral. A parte comum totaliza 2240 horas aula, ocupando 46,6% da carga horária total.

No que se refere à *parte diversificada*, oferece língua estrangeira, História e Filosofia da Educação congregando duas disciplinas que deveriam conduzir à reflexão sobre a natureza histórica da educação e as finalidades da mesma, mas apresentadas dessa forma leva a crer que, na verdade, limita-se a descrever, sob uma perspectiva cronológica, as principais idéias pedagógicas que embasam os estudos em educação. Também se inclui nesse conjunto Sociologia da Educação, Ensino Religioso - este oferecido em horário complementar - e um tempo destinado a refletir sobre conteúdos que se adéquam ao projeto político pedagógico pensado para o curso. A parte diversificada totaliza 560 horas aula, representando 11,6% do total. Por último, consagram-se 2000 horas (41,8%) à formação profissional onde se destacam disciplinas como Política Educacional, as didáticas do ensino fundamental e infantil, alfabetização e Psicologia da Educação. Vale observar que a carga horária de Psicologia (160 h) é o dobro das que se destinam a História e Filosofia e Sociologia da Educação (80 h cada). Compõe ainda essa formação profissional a ênfase em três modalidades: alfabetização de jovens e adultos, educação especial e educação indígena e a prática pedagógica com 960 horas/aula que substitui o antigo estágio supervisionado.

Essa nova grade parece buscar formar tecnicamente os professores e supri-los de conhecimentos básicos, onde o foco está nas disciplinas de cunho prático (como pode ser visto a disciplina de Prática Pedagógica com carga horária de 960 horas). É interessante também atentar para as observações expostas no final da Grade, onde vemos posto um debate, sobre a importância atribuída à articulação entre teoria e prática proposta inicialmente pela LDBEN, que em seu artigo 61 estabelecia<sup>62</sup> fundamentos para a Formação dos Professores, eram eles:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O fundamento I suscita que no tocante da Formação de Professores e seu currículo, precisamos romper com as dicotomias e fragmentações que vemos diante da relação que se estabelece entre teoria e prática, como o distanciamento entre o saber teórico e o saber fazer, o conteúdo e a forma, o refletir e o agir.

---

<sup>62</sup> Atualmente de acordo com a Lei 12.014 de 2009, a redação do artigo 61 foi alterada, e hoje seu texto define “quem são” os profissionais da educação escolar básica.

Podemos dizer que mais recentemente a discussão entre teoria e prática na formação de professores se acentuou a partir de um texto que se tornou referência no campo educacional. Refiro-me ao texto de Mello (1982), no qual a tese central da autora segundo Lelis (2001, p.3)

(...) passa, nesse momento, pela defesa da competência técnica do professor vista como mediação através da qual se realizaria o sentido político da educação escolar. Nestes termos, a competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados de sua ação.

Lelis (2001) expõe em seu trabalho o pensamento sobre esta temática pela ótica de diversos autores que nas últimas décadas tentaram articular propostas para formação docente, porém a autora finaliza seu texto com uma questão que nos faz refletir: “Que cuidados precisamos tomar para não resvalarmos para um praticismo em migalhas, na relativização quanto ao lugar ocupado pela teoria? (...)” (p.12).

É necessário refletir sobre o que tem se passado no interior dos cursos de formação, uma vez que a legislação privilegia a discussão sobre qual seria o melhor desses *lócus*, porém a qualidade almejada na formação inicial docente, passa muito pela capacidade de articular teoria e prática que tanto os cursos de nível médio quanto de nível superior têm tentado realizar. Grosso modo, a partir de percepções particulares oriundas de minha própria formação e de conversas informais com colegas de profissão, percebo que saímos do curso normal repletos de discussões sobre práticas e dos cursos de Pedagogia abarrotados de teorias. Porém, quando nos vemos diante da realidade, não temos domínio do “saber-fazer”, além da falta de segurança e muitas vezes entendimento concreto e significativo dos conteúdos a serem trabalhados. Considero importante o diálogo travado entre Lelis (2001) e Candau (1997) em que a última “defende o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação do professor”, pois apesar de discordar que “o que ensinar” deva ter a primazia sobre “o como ensinar”, considero assim como Lelis (2001, p.9) que tomar esta posição chama a atenção para a necessidade de se investir no saber disciplinar.

Contudo, continuo entendendo que é preciso formar professores que possuam o conhecimento disciplinar, que possuam o conhecimento metodológico, mas que também aprendam a refletir criticamente sobre a sua própria *práxis*, pois concordamos com Nóvoa (2007, p. 14) quando este afirma que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática, é a capacidade de refletirmos e analisarmos”.

Além da importância dada à relação entre teoria e prática na formação de professores, outro ponto importante trazido por esses fundamentos é o do aproveitamento do saber experienciado. De acordo com Maurice Tardif (2002, p.21)

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.

Chega-se à conclusão de que importa na formação de professores um currículo que contemple a experiência que aluno traz de sua trajetória pessoal com a escola, sua experiência vivenciada no ambiente escolar, pois o professor que somos, diversas vezes, reflete os professores que tivemos. Em suma, são todos esses saberes que vamos adquirindo ao longo de nossa trajetória que constituem o saber docente, ou seja:

(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIFF, 2002, p.11)

Neste sentido é importante salientar que

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21)

Mais uma vez trago à discussão a reflexão sobre a categoria *experiência* tomada por empréstimo a Thompson (2002). Para esse historiador inglês, a academia tende a desprezar o saber adquirido em função da experiência, fruto das trocas e aprendizagens que se adquirem na relação com *o outro* – os colegas de profissão, professores mais experientes e com os próprios alunos.

Em 2009 uma nova mudança curricular ocorre no Curso Normal do IERP, através da Resolução SEEDUC nº 4376/2009, saída em D.O. de 22/12/2009, que estabelece a matriz curricular para o curso normal, em nível médio, da Rede Pública Estadual de Ensino e que posteriormente foi regulamentada pela Portaria da SEEDUC/SUGEN Nº91 de 29 de março de

2010, registrada no Diário Oficial de 05 de abril de 2010. Esta portaria estabelece normas e orienta quanto à implantação da matriz curricular do curso normal, em nível médio. A portaria se baseia na legislação nacional e conforme seu texto no Parecer CEB nº 01/99 e a Resolução CEB nº 02/99 do Conselho Nacional de Educação que estabelecem diretrizes para a formação de professores, em nível médio.

A portaria em seu Artigo 2º estabelece que “A duração do Curso Normal, em nível médio, será de 5200 horas, distribuídas em três anos letivos”. E essa mudança foi recebida no IERP pelos professores de maneira atenta e preocupada com os rumos que o curso poderia tomar como podemos ver nos relatos abaixo:

Isso foi uma confusão. No início do ano não sabíamos onde colocar cada turma, para que salas iriam os alunos, já que o curso funciona com turmas nos dois períodos (manhã e tarde). A gente tem inclusive um problema de espaço.

Com essa mudança os alunos perderam muito, porque diminuiu bastante essa parte de Educação Infantil e Especial que formava mais. Eles cursavam essas disciplinas em dois anos e agora só em um ano, isso traz uma perda na qualidade da formação desses alunos. Além do mais, a formação em quatro anos era melhor para o amadurecimento deles. Em 2012 é o último ano do curso com quatro anos. Será uma loucura. As turmas de 3º e 4º anos se formarão juntas.<sup>63</sup>

O curso aqui sempre foi cheio, lotado. Em 2009, nós tivemos turmas com 50 alunos, 16 turmas. Mas ainda temos uma perda de alunos, porque nós estamos em um processo de transição. Nós tínhamos um curso normal de três anos e no ano 2000 ele passou a ser de quatro anos. Então nós temos uma matriz curricular que demorou a se equilibrar, até porque educação não se faz com um estalar de dedos. Durante a década de 2000 até 2010, tivemos uma consolidação dessa matriz de quatro anos. Aí justamente, quando chegamos no momento em que pensamos “agora o curso está caminhando bem com suas próprias pernas” você tem de novo uma mudança de matriz curricular. Uma mudança como essa de quatro anos para três, onde não se perdeu em quantidade de matérias e hoje em dia você tem um curso onde um aluno no segundo ano tem 17 matérias, então fica difícil entender como alguém consegue aprender assim. Com essa mudança acredito que vamos ter uma perda muito grande de alunos, porque o curso está tendo que ser em horário integral, a questão social que entra nisso também é muito importante. Esse horário integral ele bate de frente com muitas questões, pois temos vários/as alunos/as trabalhadores/as. Essa nova matriz enfraquece o curso e vai fazer muitos alunos desistirem dele. Até porque hoje se quer que ele tenha toda a carga de um ensino médio geral, por causa da pressão do vestibular/ ENEM e isso também se dá, pois muitos acreditam que o curso normal é um ensino médio fraco e isso é um absurdo. Todos nós professores daqui somos frutos do curso normal e estamos aqui para provar que o curso normal não é fraco do ponto de vista de conteúdos.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> Eliete Fernandes Ângelo. Entrevista concedida a autora em 30/08/2011.

<sup>64</sup> Maria Lúcia Carvalho de Azevedo. Entrevista concedida a autora em 06/09/2011.

Abaixo podemos ver como ficou a matriz curricular atual do Curso Normal do IERP, que desde o ano de 2010, passou a funcionar em horário integral (manhã-tarde)

Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio e Janeiro INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA									
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga horária semanal			Carga horária anual			Total	
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	160	160	160	480
		Arte	2	-	2	80	-	80	160
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
		Química	2	2	-	80	80	-	160
		Física	2	-	2	80	-	80	160
		Biologia	2	2	-	80	80	-	160
		História	2	2	-	80	80	-	160
		Geografia	2	2	-	80	80	-	160
		Sociologia	2	2	-	80	80	-	160
		Filosofia	2	-	-	80	-	-	80
		Língua Estrangeira	2	2	2	80	80	80	240
	PARTE DIVERSIFICADA		Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40
		Tempos para ênfase no PPP/ Integração das Mídias e Novas Tecnologias/ LIBRAS	2	-	2	80	-	80	160
		Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
		<b>Subtotal</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>1280</b>	<b>960</b>	<b>800</b>	<b>3040</b>
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	2	2	-	80	80	160
		Sociologia da Educação	-	-	2	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	80	80	160
		Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino	-	-	2	-	-	80	80
		<b>Subtotal</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>160</b>	<b>160</b>	<b>320</b>
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	Processo de Alfabetização e Letramento	-	2	2	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	2	2	2	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva	-	2	-	-	80	-	80
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos	-	-	2	-	-	80	80
	<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>80</b>	<b>480</b>	<b>640</b>	<b>1200</b>	
	Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa/Laboratórios Pedagógicos	4	8	12	160	320	480	960	
	<b>Carga Horária</b>	<b>38</b>	<b>44</b>	<b>48</b>	<b>1520</b>	<b>1760</b>	<b>1920</b>	<b>5200</b>	

**Ilustração 21- Matriz Curricular do Curso Normal do IERP. Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola cedido pela Diretora Geral Luíza Leopoldina da Silva.**

Desta matriz para a de 2000 a principal diferença é que a carga horária aumenta de 4.800 horas para 5.200, porém o curso deve ser concluído em três anos e não mais em quatro, o que gera a necessidade de oferecê-lo em horário integral. Muitas mudanças ocorrem na *parte diversificada* da matriz, onde é incluída a Língua Espanhola com carga horária de 120 horas, Integração das Mídias e Novas Tecnologias e LIBRAS. O segmento intitulado formação profissional foi dividido em dois blocos de disciplinas: Fundamentos da Educação e Conhecimentos Didáticos Metodológicos.

Há também um aumento na carga horária da disciplina de Matemática, indo de 400 horas para 480 horas. Química, Física, Biologia, passam a contar com 160 horas ao invés de

80 horas. Filosofia tem uma diminuição em sua carga horária passando de 160 horas para 80 horas.

Acredito que essas mudanças aparecem refletidas no discurso da Professora Maria Lúcia Carvalho de Azevedo, que tem a seguinte posição sobre o curso normal atual:

Nessa nova matriz nós temos as disciplinas de base nacional e as de cunho pedagógico. Os professores das disciplinas de base nacional como matemática, química e outras acham que as pedagógicas são desnecessárias, são enfeites, balangandans, nem deveriam existir. Na verdade eles não queriam nem que o curso normal existisse. Parece que ser professor para eles é insatisfatório. É assim: “eu sou professor, mas eu quero ensinar aos meus alunos que eles não devem ser professores, que ser professor é muito ruim, ser professor faz de você uma pessoa pobre”. Creio que eles pensam dessa forma, porque a maioria desses não passou por um curso normal, vieram das licenciaturas e por isso na maioria das vezes são péssimos professores. O conteúdo sozinho não leva ao aprendizado, nem a metodologia sozinha leva. Você tem um conjunto de coisas. Parece que esse discurso vem em consequência deles serem professores, mas na verdade não querem ser. E aí você entra na área pedagógica e nega isso, nega o curso normal, porque o curso normal dá ênfase à prática pedagógica. Então o que vemos nessa matriz nova é que as disciplinas da base nacional são privilegiadas em detrimento das de prática. Diminui o tempo de Filosofia, mas por quê? Porque não é interessante ensinar a pensar, mas aumenta a carga de Matemática, porque Matemática, Química, Física é o que importa para a vida.

O depoimento desta professora denuncia o desencanto que a profissão docente vem enfrentando nas últimas décadas. Temos professores decepcionados com a profissão que exercem e com a falta de reconhecimento social da mesma, o que afeta diretamente o status da docência. Os educadores vêm trabalhando em condições de crescente precariedade e privados de salários dignos, tendo por isso jornadas duplas, triplas, quádruplas, de trabalho. É nesse sentido que Nóvoa (2007) observa a contradição que atravessa a profissão docente: se por um lado, há um excesso de demandas da sociedade em relação à escola e ao professor, por outro se percebe uma fragilização cada vez maior do estatuto docente e, conseqüentemente, a perda de prestígio da profissão.

Todo esse baixo prestígio e desvalorização que os profissionais da educação sofrem, provocam o enfraquecimento de nossa identidade no curso de formação, pois como podemos compreender no depoimento da professora Eliete Ângelo, muitos docentes, por estarem desmotivados com sua profissão, acabam por transmitir e desmotivar também seus alunos.

Ainda sobre as mudanças implementadas pela nova grade curricular (2010) podemos perceber que o bloco de Fundamentos da Educação é formado por disciplinas que já eram

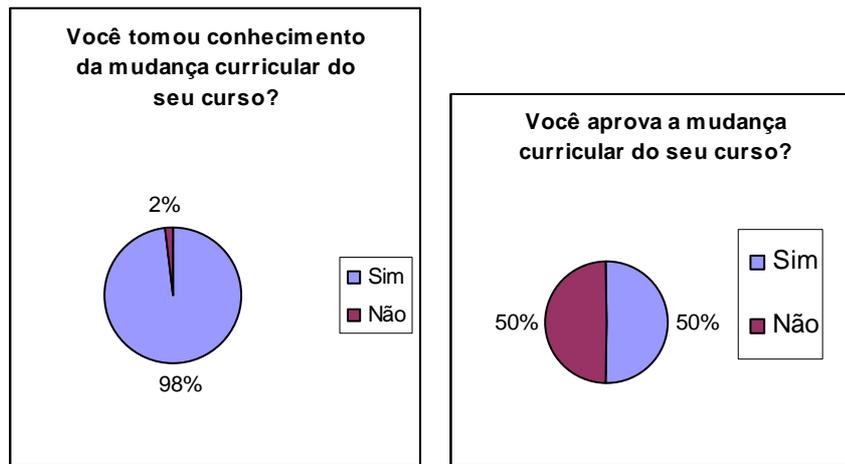
contempladas na matriz anterior, porém o bloco de Conhecimentos Didáticos Metodológicos, apresenta mudanças na nomenclatura de disciplinas e ainda alterações de carga horária expressivas, como podemos ver abaixo:

- a) A disciplina Abordagens Psico-sócio-linguísticas do processo de alfabetização, passa a ser chamada de Processo de Alfabetização e Letramento <sup>65</sup> e mantém a mesma carga horária de 160 horas totais;
- b) Com relação à carga horária há uma inversão no caso das disciplinas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A primeira que na matriz antiga tinha 160 horas e a segunda que tinha 240 horas, invertem agora suas cargas horárias. Educação Infantil passa a contar com uma carga horária de 240 horas e Ensino Fundamental com uma carga horária de 160 horas. Isso demonstra o efeito do crescente debate a cerca da importância da educação infantil na vida dos indivíduos, que antes era vista apenas com objetivo de cuidar da criança e não de educá-la.
- c) A disciplina Educação Especial passa ser chamada de Conhecimentos Didáticos Pedagógicos de Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, contando com uma carga horária de 80 horas e a disciplina Educação de Jovens e Adultos também conta agora com uma carga de 80 horas. O que víamos na matriz antiga era que EJA e Educação Especial estavam inseridas em um único bloco disciplinar e que poderiam ser ministradas ou não, cabendo a instituição a opção por uma delas (ou ainda pela educação indígena que nesta nova matriz não aparece mais). Agora cada qual ganha seu espaço, porém sem perda de tempos se levarmos em conta a carga horária total das duas.

No que diz respeito a toda essa mudança no currículo do curso, os professorandos do IERP de maneira geral, encontram-se divididos em suas opiniões sobre a mesma. Isso pôde ser visto a partir dos questionários realizados com os alunos do curso. As respostas revelam que a maioria tomou conhecimento da mudança, porém os estudantes acham-se divididos entre opiniões positivas e negativas sobre a mesma.

---

<sup>65</sup> Esta nomenclatura vai ao encontro das novas metodologias de alfabetização e da discussão da necessidade do alfabetizar letrando. Nesta abordagem afirma-se que a alfabetização deve ir além da decodificação de sons e letras, mas sim buscar entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Alfabetizar letrando é, portanto, ensinar a ler e escrever o mundo baseando-se no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tendo em vista que a linguagem é um fenômeno social. (CARVALHO, 2005)



Muitas das queixas dos alunos com relação à principal mudança ocorrida no curso - a sua transição de quatro para três anos - referem-se à falta de estrutura física e organizacional da escola para atendê-los em período integral, ao excesso de matérias que torna o curso enfadonho e exaustivo. Ainda há os que acham que os quatro anos são melhores porque ajuda a amadurecê-los e aqueles que acham injusto com os que tiveram que cursá-lo durante quatro anos.

Os que consideram a mudança boa ressaltam que com isso poderão ingressar mais cedo no mercado de trabalho, equiparando-se assim a qualquer outro curso de nível médio e quatro anos é o período em que se conclui uma graduação, não sendo necessário o mesmo tempo de duração para um curso de nível médio.

As opiniões negativas sobre essa mudança curricular postuladas pelos alunos são compartilhadas pelos professores, como já se observou no depoimento da professora Maria Lúcia ao discorrer sobre o excesso de matérias e a exaustão provocada pelo novo currículo (p. 106 deste trabalho).

Enquanto os alunos encontram-se divididos em suas opiniões, as professoras entrevistadas são firmes em afirmar que essas mudanças desconsideram muitas questões importantes, como por exemplo, a carência de infraestrutura das escolas para lidar com esses alunos no contraturno. Neste sentido é importante registrar novamente o depoimento da professora Maria Lúcia no qual ela demonstra preocupação com o esvaziamento do curso e um possível aumento na evasão do alunado:

O horário integral impossibilita vários alunos de cursá-lo [o curso normal] pois temos vários alunos trabalhadores. Esse novo currículo vai fazer muitos alunos desistirem do curso por conta das exigências impostas pelo vestibular ou ENEM que permitem o acesso ao ensino superior.

Devemos avaliar que mudanças como essas se configuram como uma tentativa deliberada de esvaziamento do curso. E a quem interessa que o curso normal de nível médio acabe? Podemos rapidamente levantar uma hipótese forte para esta questão: o largo crescimento da iniciativa privada no ramo do ensino superior. Assistimos nos últimos anos a um grande crescimento de universidades particulares, as mesmas que atendem em sua maioria em cursos de licenciaturas e pedagogia uma grande quantidade de alunos oriundos das camadas populares através de programas de democratização do ensino superior com grande aplicação de recursos públicos.

Essa mudança serve também para refletirmos sobre a crise de identidade pela qual passam os cursos que buscam formar o professor das séries iniciais, ou seja, o Curso Normal médio e o Curso de Pedagogia. Essa falta de identidade sólida é relatada pela professora Maria Lúcia no depoimento abaixo:

O curso normal na verdade está num limbo, ele nem é curso profissionalizante, nem é ensino médio, ele está no meio do caminho. Por isso ocorrem essas confusões em sua matriz. E os investimentos na área da educação hoje são muito grandes no quesito ensino profissionalizante. O curso com todas essas mudanças vai perdendo sua identidade, está no limbo e não tem ninguém por ele. E não tem ninguém que construa essa identidade de professor e defenda a importância do curso normal junto aos alunos, porque há momentos em que o aluno tem até vergonha de dizer que faz o curso normal e isso é passado pelos professores.

Podemos conjecturar que essa crise de identidade do curso normal é reflexo da crise de identidade pela qual passa a profissão docente como um todo, assim como a formação desse profissional. Nóvoa (1992, p.34) observa que "(...) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão".

Sendo assim, a identidade tem a ver com o sentido atribuído pelo próprio profissional a seu trabalho, definindo os limites do que pode realizar ou não enquanto professor. É a forma pela qual o professor se vê e se identifica com a profissão. São características que o constituem profissionalmente.

Para Law (2001, p.120) as identidades profissionais são fabricadas. O início e as prováveis razões responsáveis pela configuração de uma crise na identidade docente são observados pelo autor:

(...) à medida que, neste século, o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planejamento

do Estado, a produção de uma identidade fidedigna do professor também se tornou relevante. Este facto constituiu um problema em vários aspectos: primeiro, para o seu sentido enquanto colectivo – os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados; segundo, para o seu posicionamento social – os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixos rendimentos, mas com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações – os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; finalmente, para o seu processo de trabalho – os professores tinham de ser regulamentados e eficientes.

Os governos não garantem uma valorização salarial dos professores, e como consequência temos uma degradação social e econômica da profissão docente, que esvazia a qualidade da formação deste profissional prejudicando a construção de uma identidade com a profissão. Essa fragilidade identitária que deveria ser fortalecida nos cursos de formação (em nosso caso, em especial, nos cursos normais) que, envolvidos em inúmeras mudanças curriculares e discussões sobre sua qualidade, esvazia-se de sentido até na fala dos integrantes de seu corpo docente como relataram as professoras Eliete e Maria Lúcia sobre os colegas das disciplinas integrantes da *base comum* que desmotivam os alunos a fazerem o curso.

Além do desafio de manter a qualidade do curso diante das modificações trazidas pela nova matriz curricular, Luiza Leopoldina, diretora geral do IERP, aponta outra lamentável mudança na estrutura do curso: a não realização no espaço do próprio IERP da prática de ensino:

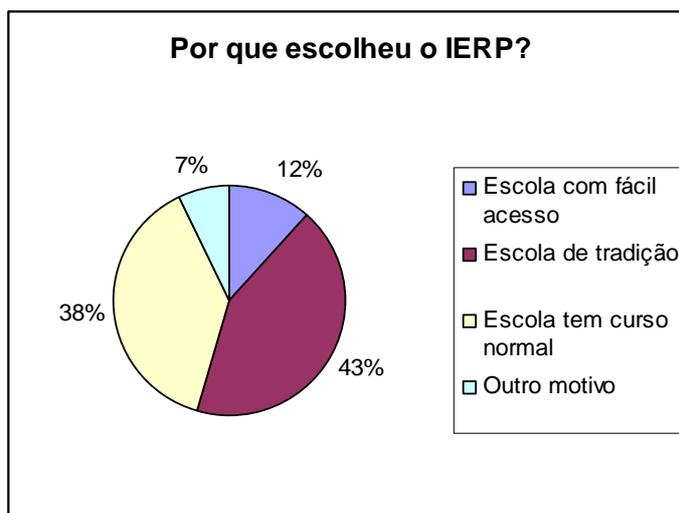
Um fato a lamentar é a extinção da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em nossa unidade escolar, visto que funcionava como Escola de Aplicação, proporcionando ao aluno do Curso Normal desenvolver seu estágio e fazer pesquisas com as crianças sob a orientação permanente da professora de Práticas Pedagógicas e/ou demais disciplinas.

Vimos neste capítulo que diante da promulgação da Lei 9394/96 muito se discutiu sobre a validade e viabilidade do curso de formação de professores em nível médio. Muitos acreditavam que o curso já estava em processo de extinção e realmente diversos fecharam suas portas após a aprovação da referida lei. Porém, assistimos atualmente nesse município da Baixada Fluminense um Instituto de Educação com grande número de turmas cheias de alunos em busca dessa formação. E a grande procura por este curso não se dá apenas nesta instituição, mas também em várias outras do Estado do Rio de Janeiro, como noticia a

reportagem<sup>66</sup> do site “Conexão Professor” da SEEDUC-RJ. Segundo a matéria jornalística, a procura pelo curso normal na rede estadual de ensino é expressiva, pois todas as 9.884 vagas oferecidas pela Secretaria para a primeira série normal foram preenchidas. Ainda de acordo com a notícia, um levantamento da SEEDUC –RJ mostra que 15.405 estudantes apontaram a modalidade normal como primeira opção de curso. Informa também que a rede possui atualmente 96 escolas que oferecem formação inicial de professores a aproximadamente 40 mil alunos.

A partir dessa realidade, a curiosidade em relação a essa procura foi suscitada. Buscamos assim compreender as razões da grande demanda, em especial pelo curso do IERP, e ao analisarmos os questionários identificamos que apesar de existir uma idealização, ainda que singela, sobre o status conferido à profissão docente, o que realmente motiva esses alunos a procurarem o curso é a rápida entrada no mercado de trabalho, como visto no gráfico III (p.91). Porém, quando nos remetemos à procura pelo curso na instituição em questão (IERP), a maioria dos alunos aponta que procuram a mesma por sua tradição:

Gráfico XIII



A tradição aparece não apenas na opção dos alunos pela instituição, mas também pode ser percebida durante a produção das entrevistas, nas quais as depoentes atribuem a importância do IERP a uma tradição. O que seria “ser uma escola de tradição”? Quais os

<sup>66</sup> Disponível no site do Governo do Estado do Rio de Janeiro: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa>. Acessado em 15/11/2011. Na matéria intitulada “Curso normal tem grande procura no estado”, podemos ler: “Ícone nas décadas de 1950 e 1960, o tradicional Curso Normal (Formação de Professores) ainda tem procura expressiva na rede estadual de ensino. No processo de matrícula mais recente, todas as 9.884 vagas ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação para a 1ª série do Normal foram preenchidas”.

sentidos que se atribuem no momento em que caracterizamos um espaço como sendo “de tradição”?

A palavra *tradição* vem do latim: *traditio, tradere*, que significa **entregar**; entregar valores, passar rituais, compartilhar memórias de uma geração para outra. O Curso Normal independente da instituição a que pertencesse constituiu-se no ideário popular como um curso de tradição, forjada por seus ritos de entrada e saída, de passagem pelos anos (com as estrelas na gola), com seu uniforme, alvo de desejo das mocinhas e com suas normalistas, personagens de romances como o de Adolfo Caminha de 1893, ou até de músicas como a de Benedito Lacerda interpretada por Nelson Gonçalves (Linda Normalista, 1949).

Já vimos no capítulo 2 que, ao longo de sua história, o IERP foi *construindo uma tradição*, ou *inventando* essa tradição, como já nos demonstrou Hobsbawm (1984). No entender do autor, “são essas tradições inventadas que estabelecem ou legitimam instituições, status ou relações de autoridade” (p. 17).

Com isso entendemos que o Curso Normal do IERP e a instituição como um todo foi sendo legitimada à medida que sua tradição foi sendo forjada no interior da instituição e disseminada por suas ex-alunas e atuais professoras, pois segunda as mesmas

O Instituto é referência em formação de professores e foi referência na minha vida e o curso normal é importante sim, ele te coloca nos primeiros passos da profissão ao lidar com o outro, com a criança (...) o curso normal viabiliza o trabalho, o curso melhora a escrita a fala. Ele não deveria acabar. Ele é fundamental. O normal me ajudou a ter um melhor desempenho no meu curso de Pedagogia, no meu curso de pós-graduação. (...) Eu acho que as meninas saem bem preparadas para encarar uma faculdade e uma sala de aula, é impressionante a mudança que as alunas apresentam no fim do curso.<sup>67</sup>

Muitos vêm porque querem estudar nesta escola, o IERP. Não importa muito o que vão fazer, eles querem estudar aqui.<sup>68</sup>

A última fala da professora Maria Lúcia vai ao encontro de algumas respostas dos alunos à pergunta “Por que escolheu o IERP?”, onde alguns revelam outros motivos para escolha como:

- “Era um sonho estudar no IERP”
- “Porque o IERP tem o melhor normal de Nova Iguaçu”
- “Porque tem um ensino de qualidade”

<sup>67</sup> Professora Mariza Oliveira de Almeida. Entrevista concedida em 04/10/2011.

<sup>68</sup> Professora Maria Lúcia Carvalho de Azevedo. Entrevista concedida em 06/09/2011.

- “A escola tem bom ensino e professores qualificados”
- “Por causa do uniforme”

É sob o influxo de uma tradição construída nesses 68 anos a serem completados em 2012 que, desde seu início no Grupo Escolar até os dias de hoje, o IERP se mantém firme como uma escola que se renova e luta diante das mudanças de seu tempo. Forjou uma cultura profissional docente em Nova Iguaçu, ganhando o status de instituição formadora que valorizou a profissão docente na região. Nesse espaço institucional gerações de professores se formaram e tanto o seu corpo discente quanto o docente reforçaram suas tradições ao longo desses anos, constituindo e reconstituindo uma identidade profissional. Ensinar, aprender e aprender a ensinar - três dimensões educativas que remontam à história dessa instituição.

Reconstruir a história de uma instituição de ensino a partir dos depoimentos de suas ex-alunas e profissionais nos revelou o reconhecimento dessa instituição com um lugar de construção de identidade profissional, um espaço no qual pessoas e grupos se identificam, se reconhecem, suscitando um sentimento de formação da identidade e de pertencimento através da recuperação de “(...) uma memória que, ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais”. (Pollak, 1989, p.3).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de nos remetermos a uma instituição escolar com objetivo de narrar sua história muito se deve ao desejo de evidenciar um espaço importante e significativo na formação da cultura profissional docente iguaçuana. O Instituto de Educação Rangel Pestana em seus quase quarenta e seis anos atuando no trabalho da formação de professores foi a primeira escola normal pública da região, responsável pela constituição de um *modus operandis*, de um corpo de saberes que constituem o saber-fazer de parte grande dos professores de Nova Iguaçu e municípios vizinhos. Por isso, evidenciar a história desta instituição exigiu que recorrêssemos também às memórias dos atores que a constituíram ao longo do tempo, pois “historiar a memória institucional é atribuir poder à memória social, é trabalhar no cruzamento entre lembranças pessoais, grupais e institucionais” (WERLE, 2004, p.114).

Ao iniciarmos a exploração inicial do campo de investigação nos deparamos com dificuldades comuns aos pesquisadores que trilham o percurso de historiar instituições educacionais, que são a escassez de fontes documentais e o desmazelo com que essas fontes são arquivadas, ou até mesmo sua ausência, quando as mesmas não foram devidamente preservadas ou, por vezes, se encontram em posse de terceiros. Isso denuncia o desprezo com que são tratados objetos e documentos capazes de reconstituir o passado.

Diante da escassez do material documental à nossa disposição, buscou-se recuperar a história do IERP através das memórias de atores que fizeram parte dela durante anos, tanto como alunos, quanto como professores, recorrendo assim à História Oral. Esta metodologia vem adquirindo cada vez maior legitimidade à medida que dá ao historiador a oportunidade de desvelar as ações dos sujeitos que ajudaram na configuração do espaço institucional e de conhecer práticas escolares que colaboraram para que um grupo constituísse sua identidade, tornando esta instituição peculiar. Como reconhece Chartier (1991):

(...) as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (p.183)

Para que a aproximação com o campo se tornasse possível iniciamos um estudo bibliográfico, realizando um levantamento de dissertações e teses que abordassem a temática

do curso normal nos dias de hoje. Diante da escassez de trabalhos que focassem a temática, recorremos a diversos autores (Lopes, 2006; Nóvoa, 1991; Nunes, 2001; Saviani 2009; Tanuri, 2000; Torres, 1998; Vicentini & Lugli, 2009; Vilela, 2000) que historiaram os percursos do curso normal no Brasil indo desde a criação da primeira escola normal até os dias atuais. A leitura desses estudos tornou possível a escrita do primeiro capítulo do trabalho aqui exposto.

Após concluir essa primeira fase da pesquisa, mergulhamos no trabalho de campo propriamente dito, por meio da coleta de documentos escritos e da produção de depoimentos orais. Aos poucos, a partir da interpretação dos dados que emergiam do campo empírico, a história institucional foi ganhando contornos.

A pesquisa sobre a história do Instituto de Educação Rangel Pestana também nos mostrou a necessidade de situar o meio social no qual o objeto de estudo se insere. Assim, no segundo capítulo percorremos um pouco a história do município de Nova Iguaçu, onde se localiza o IERP. Buscamos também compreender os motivos que levaram a escolha de Rangel Pestana como patrono da escola e para isso recorremos a obras de cunho biográfico que nos revelaram ter sido o mesmo um filho ilustre do município. Sua notoriedade como político comprometido com causas relacionadas à educação popular justifica a homenagem a ele prestada, tendo sido batizado com seu nome o Grupo Escolar que surgiu no município na década de 1930.

Nos relatos das professoras entrevistadas tivemos a oportunidade de compartilhar de memórias e sentimentos que ajudaram a conhecer como foi se forjando a *cultura escolar* desta instituição formadora. Através dos depoimentos orais fomos tecendo uma rede de memórias, permeadas por documentos legais, matrizes curriculares e fotos, sempre na tentativa de trazer à tona os conflitos, os impasses e as percepções que contribuía no passar dos anos para construção da história institucional e para a configuração do IERP como um lugar de memória, lugar no qual tradições foram inventadas, assimiladas e perpetuadas.

No capítulo final, a força da tradição forjada no seio dessa instituição se confirma. Constata-se que a grande procura pela escola ocorre especialmente em razão da tradição perpetuada, não só ao longo dos quarenta e seis anos que a instituição vem formando professores, mas ao longo de toda sua trajetória, desde suas origens como Grupo Escolar.

Sendo assim, acreditamos ter cumprido os objetivos traçados inicialmente para essa pesquisa, bem como para com as questões que impulsionaram a mesma. Revelamos ao longo deste trabalho a trajetória do curso de formação de professores no Instituto Rangel Pestana,

compreendendo a enorme relevância desta escola para a comunidade local, que ao longo de sua existência se firmou com uma instituição de qualidade frente aos desafios impostos pelas inúmeras mudanças legais, contribuindo para a formação de uma identidade comum aos docentes da região.

Vimos também que muitos são os sentidos atribuídos pelos alunos e professores do curso normal do IERP a esta modalidade de formação docente. E no bojo de todas as questões percebidas ao longo principalmente do capítulo 4, evidenciou-se mais uma vez a necessidade de que a formação docente seja repensada, independente do local em que essa formação se dê.

Com a aprovação da LDBEN 9394/96 entendemos que o curso normal foi enfraquecido, sendo extinto em muitos estados do Brasil, mas no estado do Rio de Janeiro, especialmente nas regiões de periferia, o curso ainda hoje tem grande procura. Porém, inúmeras mudanças legislativas que vão e voltam em seus pareceres nos deixam a impressão de que existem tentativas de enfraquecê-lo. E por quê? Como foi também apontado no capítulo 4, de acordo com a LDB já citada, o lócus ideal para que se dê a formação docente seria o curso de Pedagogia. Conforme explica Lelis (1989) <sup>68</sup>

Com este encaminhamento, pode-se estar criando a ilusão de que cursos de licenciatura plena sejam mais adequados para fazer a formação da professora primária, pois eles não teriam os *vícios* e *mazelas* das tradicionais escolas normais.

O discurso de Lelis (1989), mesmo sendo anterior à aprovação da LDBEN 9394/96, permanece atual e nos suscita a reflexão de que esses *vícios* e *mazelas* das tradicionais escolas normais muito têm a contribuir com os cursos de Pedagogia que repletos de teorias (embora também extremamente necessárias), negligenciam por vezes a prática, a experiência, o saber-fazer, a nosso ver, mais valorizado nos cursos normais.

Na condição de professora formada ao longo de nove anos (Curso Normal, Pedagogia e Mestrado em Educação), tenho a percepção de que a discussão sobre a qualidade da formação docente passa pela necessidade de que o futuro professor tenha o domínio de teóricos que o auxiliarão no exercício da profissão. Porém, a carência de domínio dos saberes essenciais à prática docente e de um conhecimento seguro e substancial dos conteúdos a serem transmitidos, fazem com que o professor iniciante se desespere diante de uma encruzilhada: quero fazer bem, entendo o que *devo* fazer, porém não sei *como* fazê-lo.

---

<sup>68</sup> Trecho da apresentação à 2ª edição, redigido em 1993.

António Nóvoa (2009, p.1)<sup>69</sup> nos sugere uma proposta de trabalho que deveria inspirar os programas de formação de professores: “Passar a formação para ‘dentro’ da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Para o autor, pensar hoje a formação de professores requer o reconhecimento de que

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas. (NÓVOA, 2009, p.2)

Com foco nessa pobreza de práticas é que este trabalho procurou, ainda que modestamente, contribuir para as discussões acerca dessa temática. E refletindo diante dos dados coletados a respeito das percepções dos alunos sobre o curso que optaram, temos certeza de que assim como Nóvoa (2009) propõe, é necessário que ao repensarmos novas políticas para formação docente, voltemos a nos fazer uma antiga pergunta: o que é ser um bom professor?

O mesmo autor nos faz repensar a imagem deste bom profissional, que para ser “bom”, precisa dominar metodologias, conhecer bem os conteúdos, precisa trabalhar em equipe, ter compromisso social e lidar bem com o entorno compreendendo os sentidos da instituição escolar e estar sempre buscando aprender com os professores mais experientes.

Tendo em mente todos esses atributos que compõem a figura de um bom professor, podemos voltar a pensar em *como formar* esse profissional. Certamente, uma formação generalista, seja na licenciatura plena em Pedagogia, seja por meio de um currículo de nível médio simplesmente abarrotado de disciplinas, não é de fato o melhor a se propor.

Este trabalho nos possibilitou perceber ainda que a escola normal não deve ser esvaziada “a toque de caixa”, até porque no interior dessas instituições existem professores experientes, desenvolvendo práticas motivadoras e conscientizadoras que não podem ser desprezadas. Nesse sentido, esperamos que o trabalho aqui exposto possa contribuir para a preservação da memória da instituição estudada, além de suscitar questões, reflexões e novos olhares sobre a formação inicial dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

---

<sup>69</sup> Artigo publicado pela *Revista de Educação da Espanha*. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350\\_09.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html). Acessado em 19/12/2011.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOMTEMPI JR., Bruno. *A Incorporação do Instituto de Educação da USP à Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*. Palestra proferida no Departamento de Educação da PUC-Rio, em 18 de maio de 2007 [mimeo].

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos Sobre Mulher e Educação: Algumas Questões Sobre o Magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, p. 126-142, Dezembro, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- CANEN, Ana. *Projeto Veredas*. Módulo 4. V. 1 - Unidade 1. p. 215 – 238. 2002 [mimeo].
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M & BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. I – séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 179-19.
- CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e Letrar - Um Diálogo Entre a Teoria e a Prática*. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Revista de Estudos Avançados*, 11(5), p. 173-191, 1991.
- CHAVES, Miriam; LOPES, Sonia. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2009.
- CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Panônica, v. 2, p. 177-229, 1990.
- COSTA, Lindara Nobre da. *De normalista à Professora*. Memória e Identidade no Instituto de Educação Rangel Pestana. Monografia de graduação apresentada ao Departamento de História da PUC. Rio de Janeiro, 2004. [mimeo]
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org.) *Profissão professor*. P.93-124. Porto: Porto Editora, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: Um estudo Introdutório*. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HILSDORF, Maria Lúcia S. Francisco Rangel Pestana. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, J. (Orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro/ Brasília: Ed. UFRJ/MEC-INEP, 2002, p.388-398.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido*. Prêmio grandes educadores brasileiros: monografia premiada 1987/INEP. - Brasília, 1988. Disponível em: [www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155038](http://www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=155038). Acesso em 10/12/2011.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIÀ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, n° 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a Profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 03 março/ 2003.

LAW, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n°2, pp. 117-130, Jul/Dez. 2001.

LELIS, Isabel Alice. *A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez, 1989.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Sonia de Castro. *Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2006.

LOPES, Sonia de Castro. Entre história e memória: os anos dourados da formação docente o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiânia, Goiás, 2006 a.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da universidade. In: FÁVERO, M. de L. & LOPES, S. de C. (Orgs.) *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liberlivro/CNPq, 2009, p. 45-68.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOZANO, Jorge Eduardo. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 15-26.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Justino. *Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo*. Universidade do Minho [mimeo], 1996.

MEDIANO, Zélia et al. *Recriando a escola normal*. Relatório final de pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1988.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de. *História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (Re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau*. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MENDONÇA, Ana Waleska e XAVIER, Libania. Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro. In: CHAVES, M. ; LOPES, S. *Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)*. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2009, p. 11-16.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os arquivos e fontes como conhecimento da história das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M. ET AL (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007 (Coleção Memória da Educação).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In:\_\_\_\_\_ (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. *Ensino normal – formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Panônica, nº4, p. 109-137, 1991.

NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991 a.

NÓVOA. António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: *Revista Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA. António. *O regresso dos professores*. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. 2007 a.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educação da Espanha*. Ministério da Educação da Espanha. 2009.

PAIVA, Olga Marinho. *Compromisso e papel político do professor: percepções partilhadas por formandas do curso magistério*. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia - UFRJ. Rio de Janeiro: 2009, [mimeo].

PÉREZ, Carmen, Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. *Nuances*, vol III, Presidente Prudente, p.5-14, 1997.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 2, n° 3, p. 3-15, 1989.

RICCI, Cláudia Sapag. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de Professores. In: SOUZA, João Valdir Alves de. (Org.). *Formação de Professores para a Educação Básica*. Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991 a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, n 40, p. 143-155, set-dez, 2009.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Grandeza da pátria e riqueza do estado: expansão da escola primária no estado do Rio de Janeiro (1893-1930). *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 19, n. 41, p. 535-550, set./dez. 2010.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: o que temos e o que precisamos. *Tecnologia Educacional*. V.26 n.143, p.143 - 162, Out/Nov/Dez, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

TANURI, Leonor História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, nº. 14, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, vol.21, nº. 73, p. 121-147. Campinas: Dez. 2000.

THOMPSON, Edward P. Educação e experiência. In: \_\_\_\_\_. *Os românticos: A Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, Rosa. Tendências na formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998.

VICENTINI, Paula e LUGLI, Rosário. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloísa. O mestre escola e a professora. In: LOPES, M. T. ; FARIA FILHO, L. ; VEIGA, Cynthia (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 1, nº 0, p. 63-82, set-dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan lãs reformas educativas? In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 21-52, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *História das Instituições Escolares*: Responsabilidade do gestor escolar. *Cadernos de História da Educação* - nº. 3 - jan./dez. 2004.

## **ANEXOS**

- 1.** Questionário feito com os alunos do curso normal do IERP.....131
- 2.** Entrevista escrita com a atual diretora do IERP: Luiza Leopoldina.....132
- 3.** Transcrição do depoimento oral da professora Mariza Oliveira de Almeida, concedida em 04/10/2011.....133

# 1. Questionário realizado com os alunos do Curso Normal do IERP.

Caro aluno,

Este questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, sobre o Instituto de Educação Rangel Pestana, buscando recuperar sua história desde sua criação até os dias atuais.

Por favor, leia com atenção cada questão e responda assinalando com um "X" o espaço referente à sua resposta ou escreva quando for solicitado.

Para a finalidade desta pesquisa esteja consciente que não existe uma resposta certa ou errada. Suas respostas devem ser dadas baseadas exclusivamente no que reflete o seu pensamento. Devem ser aquelas que parecem certas para você, que estejam de acordo com sua trajetória e ponto de vista.

O questionário não exige identificação, portanto suas respostas são confidenciais. Obrigada pela colaboração!

## Questionário

CRU 2003 U

1. Em que ano do curso normal você está? ( ) 1° <input checked="" type="checkbox"/> 2° ( ) 3° ( ) 4°
2. Qual a escolaridade dos seus pais? <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Superior Completo ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Médio Completo ( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo ( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Não escolarizado alfabetizado ( ) Não escolarizado analfabeto
3. Cidade onde mora: <u>Nova Siquaçu</u> 4. Bairro onde mora: <u>Quintim</u>
4. Você concluiu o Ensino Fundamental (9º ano / 8ª série) em instituição do tipo: <input checked="" type="checkbox"/> Pública ( ) Privada
5. Você repetiu algum ano/ série de escolaridade? ( ) sim <input checked="" type="checkbox"/> não Qual? _____ Quantas vezes? ____
6. Para a formação em nível médio, o curso normal é uma boa opção: <input checked="" type="checkbox"/> Sim ( ) Não ( ) Não tenho certeza
7. Por que você escolheu o curso normal como modalidade de formação em nível médio? ( ) Porque sempre quis ser professor (a). ( ) Porque familiares insistiram. ( ) Porque queria estudar no IERP e não importava o curso. <input checked="" type="checkbox"/> Porque o com o Curso Normal, termino o Ensino Médio com uma profissão e posso começar a trabalhar mais cedo. ( ) Não escolhi. Por quê? _____ ( ) Outro motivo. Qual? _____
8. Por que escolheu o IERP para estudar? ( ) Porque é uma escola com fácil acesso. <input checked="" type="checkbox"/> Por que é uma escola de tradição. ( ) Porque a escola tem curso normal. ( ) Outro motivo. Qual? _____
9. Quando entrou no Curso Normal, sabia que era um curso para formar professores? <input checked="" type="checkbox"/> Sim ( ) Não
10. Você pretende exercer a profissão de professor ao concluir o Curso Normal? ( ) Sim, gosto desta profissão. <input checked="" type="checkbox"/> Sim, temporariamente. ( ) Sim, por outro motivo. Qual? _____ ( ) Não. Não me identifiquei com a profissão. ( ) Não, por outro motivo. Qual? _____
11. Você pretende prosseguir seus estudos em Nível Superior? <input checked="" type="checkbox"/> Sim ( ) Não
12. Caso a resposta ao item 11 seja sim, em qual curso de nível superior pretende prosseguir seus estudos? <u>Faculdade de Filosofia ou Nutrição</u>
13. Você tomou conhecimento da mudança curricular no curso normal (O curso deixa de ser concluído em quatro anos e passa a ser concluído em três)? <input checked="" type="checkbox"/> Sim ( ) Não
14. Você aprova essa mudança? ( ) Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não Por quê? <u>Reincom uma redução de tempo, mesmo com o horário integral, observa-se uma precariedade nas matérias e no aprendizado</u>

## 2. Entrevista escrita realizada com a atual diretora do IERP: Luiza Leopoldina.

Caro Professor,

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, sobre o Instituto de Educação Rangel Pestana, buscando recuperar sua história desde sua criação até os dias atuais.

Por favor, leia com atenção cada questão e responda tendo consciência de que para a finalidade desta pesquisa não existe uma resposta certa ou errada. Suas respostas devem ser dadas baseadas exclusivamente no que reflete o seu pensamento. Devem ser aquelas que parecem certas para você, que estejam de acordo com sua trajetória e ponto de vista.

Fique à vontade para expor suas idéias e muito obrigada pela colaboração!

### ENTREVISTA

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Formação (fale um pouco sobre sua trajetória estudantil, as escolas por onde passou e o tipo de sua formação no ensino médio e superior);
3. Cargo que exerce no IERP: \_\_\_\_\_
4. Como começou o seu trabalho no IERP? Fale um pouco sobre sua trajetória nesta instituição.
5. Para você o que significa o Curso Normal para esta instituição?
6. A procura pelo Curso Normal no IERP é grande. A que você atribui essa procura?
7. Você sabe sobre os dados de evasão do Curso Normal? É alta ou baixa? Que motivos você atribui a isto?
8. Como você avalia o perfil do alunado que procura/faz este curso atualmente?
9. Para você quais os maiores desafios que a escola (IERP) enfrenta hoje?
10. De acordo com sua avaliação quais os maiores desafios que o Curso Normal do IERP enfrenta hoje? Enumere alguns se possível.
11. De modo geral você considera o Curso Normal um curso importante? Por quê?
12. Você considera que o curso normal do IERP é um bom curso? Por quê?
13. Você considera que os alunos deste curso saem dele preparados para enfrentar os desafios da profissão docente? Comente.

### **3. Transcrição (editada) da entrevista concedida a autora, pela professora *Mariza Oliveira de Almeida*, em 04/10/2011.**

Vim para o Rangel Pestana em 1971. Nesse ano fiz a inscrição para fazer uma prova. Era uma prova tipo um vestibular. As filas para conseguir fazer inscrição eram enormes. Passei o ano todo me preparando para fazer o curso no IERP. Eu já fazia o curso de Química Industrial, mas eu não gostava. Eu queria mesmo era ser professora. Em julho de 1971 eu tranquei a matrícula e fiquei de julho a dezembro estudando para a prova. A prova era concorridíssima.

Em fevereiro de 1972 as aulas começaram. Acho importante relatar pra você, que em 1971 foi aprovada uma nova lei de ensino, a lei 5.692. E ela foi implantada nas escolas em 1972. E a minha turma e as demais foram as primeiras turmas a serem trabalhadas de acordo com a 5.692, então era tudo novidade. Naquela época o curso normal era só em três anos. Na época, nós normalistas estudamos aquela lei de ponta a cabeça, a gente tinha que sabê-la quase que de cor.

Aqui ainda era Instituto de Educação Nova Iguaçu.

Depois eu só retornei à casa em 1995 como professora.

Quando eu era normalista, estagiava no Grupo Escolar. A prática era feita lá e era como se fosse um colégio de aplicação, nós estagiávamos no Grupo e fora dele também. Eu estagiei em duas ou três escolas fora.

Tinha até uma cerquinha viva, uma cerca com plantinhas de arame e com muito matinho, muita flor. Havia um portãozinho e para atravessá-lo nós tínhamos que mostrar o papel daquele dia comprovando que era nosso estágio. Nós não ficávamos passando de um lado para o outro não. Havia uma coordenadora, aí nós mostrávamos o papel do estágio e ela deixava a gente passar.

Observávamos as aulas durante o segundo ano e a aula prática era no terceiro ano. Uma aula prática no primeiro semestre e outra no segundo. Nós fazíamos uma semana inteira de observação de uma turma, aí depois disso tínhamos que nos encontrar com a professora de prática, fazíamos o planejamento e, na semana seguinte, íamos dar a aula. Aí era todo o stress, todo o nervoso, toda a ansiedade...

Quando eu entrei aqui para o primeiro ano, as carteiras eram horríveis, eu até estranhei muito por que eu vinha de uma escola particular - o Colégio Belford Roxo - que hoje é o ABEU. Aqui eram umas cadeiras compridas de madeira, duplas, pretas, com um lugar para colocar o lápis. Eles colocavam uma cadeira junto da outra, então quem sentasse

no canto tinha que esperar a outra sair para poder passar. Eu estranhei muito, eu me sentia muito presa naquelas cadeiras. Eu estranhei muito o 1º ano, por causa dessas diferenças e também por que eu tinha aulas de matérias que eu não gostava muito como Física, Química... Gostava mais das matérias filosóficas.

Depois acabaram com aquelas cadeiras e colocaram umas mesinhas de fórmica. Ficou bem melhor.

Sobre os nossos professores, eu lembro que eram pessoas sérias, respeitadas, a gente tinha um respeito enorme por eles. Eles nos tratavam muito bem, mas eram severos e cobravam o tempo toda uma postura, apesar de sermos adolescentes, 14, 15 anos, nós éramos meninas, cheias de sonhos... Mas os professores nos dirigiam como se a gente tivesse que sair daqui prontas para o magistério. Cobravam postura, cobravam vocabulário adequado. Era muito bom. Isso eu lamento que hoje em dia tenha se perdido. Naquela época, tínhamos um respeito e uma admiração enorme pelos nossos professores. Hoje em dia é muito difícil trabalhar com essa falta de respeito. Eu encontro muito os meus ex-professores e lembro que eles falavam que um dia nós iríamos substituí-los e eu pensava: “Quem sou eu para substituir a minha professora de Didática”. E depois eu vim trabalhar no Instituto justamente como professora de Didática. Nós tínhamos muita admiração pelos nossos professores!

Eu tenho muito carinho pelo Instituto. E reconheço a qualidade da minha formação, tanto que eu saí daqui direto para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Minha história de vida passa pelo Instituto, tanto como normalista, quanto professora. E agora encerrei minha carreira também no Instituto. Aposentei-me aqui.

Eu sempre quis ser professora. (...) O professor naquela época era muito respeitado, as pessoas admiravam e nós éramos cobrados pela sociedade em geral.

A procura pelo curso na minha época se devia ao respeito que se tinha pela figura do professor. Quando você dizia que era professora, as pessoas respeitavam, achavam que você sabia de tudo e isso foi acabando. Hoje em dia é assim, ah não sabe o que fazer, vai ser professor... Ah, vai fazer magistério porque trabalha mais rápido, vai fazer magistério porque dá para estudar e casar... Na minha época professor era respeitado e quem fazia o curso normal, fazia porque queria ser professor. Hoje em dia é tudo diferente, o profissional da educação vem sendo muito desvalorizado.

Já faz alguns anos que eu venho sentindo essa desvalorização do professor. Mas em 2001 eu me senti muito valorizada mesmo, valorizada de verdade, em um curso que eu fiz em Vancouver, no Canadá. A pessoa que me hospedou, quando soube que eu era

professora demonstrava respeito e sempre que saíamos, ela falava para todos que eu era professora com aquele olhar de admiração.

Nós tínhamos uma influência muito grande por sermos “antenadas” e bem informadas sobre o que estava acontecendo no nosso país naquela época. Os professores eram muito politizados. Eu tive uma professora de Português que pegou a música do Chico Buarque, Roda Viva, e fez a gente analisar aquela música com paixão de acordo com o contexto do país (**emoção!**).

Os professores falavam das perseguições políticas... Principalmente nas aulas de História e OSPB. Agora os de EMC tentavam fazer uma lavagem cerebral de apoio ao governo, a gente não concordava, mas também não falava nada.

O dono do ABEU era o diretor do Instituto de Educação de Nova Iguaçu. Eu acho que naquela época ele quis dar uma modernizada no Instituto até por causa da reforma do ensino.

Em 1974, quando eu me formei, não havia concurso para a Prefeitura municipal de Nova Iguaçu e era uma coisa que a gente não gostava, pois as vagas ficavam nas mãos dos políticos. Eu consegui a minha primeira vaga através de uma ex-professora minha muito reconhecida pelo seu trabalho em Belford-Roxo que era a professora Dulcinéia, que hoje tem uma escola chamada Centro Educacional Nova Piam. Trabalhei em Nova Iguaçu nove anos por contrato e depois de nove anos fui efetivada. Após nove anos de contrato abriu concurso em Nova Iguaçu e eu fiz também para não dizerem que a minha matrícula tinha sido apenas dada.

Muitos professores que eu tive no IENI eu também tive na UERJ de Duque de Caxias. Porém a diferença do meu curso de Pedagogia para o curso normal que fiz anteriormente é que a Pedagogia aprofunda mais as questões educacionais, mas fora isso eu os achei bastante semelhantes. Mas percebia que as colegas que não exerciam a profissão quando estavam cursando a Pedagogia sentiam muitas dificuldades, principalmente para darem as aulas práticas.

Em 1995 eu trabalhava na coordenadoria do estado do Rio de Janeiro e já tinha adquirido bastante experiência em outras escolas. O professor Franklin (diretor do IERP, na época) foi até a coordenadoria pedir professor; então eu me ofereci para dar aula no normal do IERP. Foi o dia mais feliz da minha vida!

Com a aprovação da LDB 9394/96 nós ficamos apavorados e muitos se sentiram desvalorizados. Eu fiz cursos na época para entender a lei, eu queria entender porque eles queriam acabar com o curso daquele jeito. A gente começou a escutar: “O normal não serve para nada”, isso era muito ruim, os professores se sentiram desvalorizados. A gente tentava ajudar as alunas conversando sobre essa lei. A verdade é que quando uma lei sai ninguém sabe explicá-la direito. Eu procurei em informar, comprei livros, fiz cursos, mas os anos passaram e o curso está aí.

Na época que saiu a lei houve um pouquinho de esvaziamento do curso sim, a gente começou a perceber que algumas pessoas desistiram de fazer o normal. Eu conversava com algumas adolescentes e ouvia “ah, eu queria fazer, mas tenho medo de não servir”, mas algumas meninas vieram fazer porque queriam muito ser professoras.

Na minha época de aluna e até nos dias de hoje, eu acho que a procura se devia ao fato de que as pessoas queriam ser professor e mais ainda por que a escola tinha uma tradição, eu queria muito ser professora e professora formada pelo Instituto.

Mas no caso das minhas alunas, eu via muitas responderem que vinham fazer o curso porque as mães mandavam, pois o curso era diurno. Porém quando elas chegavam ao final do curso já sabiam o que queriam, algumas adquiriam o amor pelo magistério depois do estágio. Eu escuto também de ex-alunos que o curso normal ajudou muito para sua formação profissional.

Eu sou apaixonada pelo Curso Normal. Considero que o curso normal é importante sim, ele te coloca nos primeiros passos da profissão ao lidar com o outro, com a criança (...) o curso normal viabiliza o trabalho, o curso melhora a escrita a fala. Ele não deveria acabar, ele é fundamental. O normal me ajudou a ter um melhor desempenho no meu curso de Pedagogia, no meu curso de pós-graduação. (...) Eu acho que as meninas saem bem preparadas para encarar uma faculdade e uma sala de aula, não são todas, mas as que levam a sério... É impressionante a mudança que as alunas apresentam no fim do curso. Eu fico muito orgulhosa em vê-las. E hoje eu volto ao Instituto e vejo ex-normalistas, alunas minhas dando aula no normal do IERP.

As pessoas procuram o Instituto de Educação Rangel Pestana porque ele é referência em formação de professores e foi referência na minha vida.