

# Temas em Educação



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.22	n.3	p. 01-355	Novembro 2015/ Fevereiro 2016
----------	--------------	------	-----	-----------	----------------------------------



Reitor: Marcus Vinicius David  
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva  
Diretor da Editora: Fernando Perlatto  
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax: (32) 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP: 36015-400  
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: www.editoraufjf.com.br  
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



#### Ficha Técnica

##### Diagramação

Henrique de Abreu Oliveira Bedetti  
Fabrício Angelo Soares

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>  
- <http://ibict.br/comut/htm>

##### Arte e Diagramação da Capa

Henrique de Abreu Oliveira Bedetti

- [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)  
- [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)  
- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

##### Foto capa

Jardim Sensorial da UFJF

- [diadorim.ebict.br](http://diadorim.ebict.br)  
- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN  
- Portal de Periódicos CAPES

##### Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira  
Marianna Palace Cardoso

##### Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



#### Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 20, n. 3 (nov. 2015 / fev. 2016) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

**Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.**

## EDUCAÇÃO EM FOCO – ISSN 0104-3293

### CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Jader Janer (Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristhiane Cunha Flor  
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Pacheco Marques  
Técnico Administrativo Israel Pinheiro Marques

### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Michalis Ktopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Santos Schapper - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar - UFSCar  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Salim - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zakia - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte - UFRR  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar - FURG  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO do dossiê ..... 9

Professores e alunos frente aos processos de consolidação e  
crise da escola moderna ..... 13

*Libania Xavier*  
*Miriam Waidenfeld Chaves*

UMA REFLEXÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE:  
OS CONTRIBUTOS DO PEDAGOGO PORTUGUÊS  
MÁRIO GONÇALVES VIANA..... 37

*Joaquim Pintassilgo*

O corpo docente carioca sob controle: sobre algumas das  
estratégias acionadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública  
nos anos 1920 ..... 51

*José Cláudio Sooma Silva*

A “PRATA DA CASA”: PERCURSOS ACADÊMICOS E  
TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EX-ALUNAS DO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO  
(1930-1960)..... 73

*Sonia de Castro Lopes*

CELEIRO DE CULTURA E MEMÓRIA: UM  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

112

*Nailda Marinho*  
*Fátima Bitencourt David*  
*Luzia Lima Seguro*  
*Marilene de Souza Dias*

HISTÓRIA DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (1960/70) .

145

*Mariana da Costa Lucas*

*Marcia Serra Ferreira*

LA RENOVACIÓN DEL MAGISTERIO ESPAÑOL  
CON LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DE LAS  
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA TECNOCRACIA A  
LA DEMOCRACIA ..... 167

*Teresa González Pérez*

A RENOVAÇÃO do magistério ESPANHOL COM  
A LEI GERAL DE EDUCAÇÃO: DAS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS DA TECNOCRACIA EDUCACIONAL  
PARA A DEMOCRACIA..... 169

A EDUCAÇÃO RURAL E A CONSTRUÇÃO SOCIAL  
DOS PROFESSORES LEIGOS ..... 199

*Fábio Garcez de Carvalho*

---

**RESENHA..... 221**

---

**AUTORES..... 223**

# SUMMARY

Culture Diversity and Curriculum of Physical Education  
School: A Systematic Review ..... 13

*Marcelio Souza Júnior*  
*Kadja Michele Tenório*  
*Mayara Alves Brito da Rocha*  
*Livia Tenorio Brasileiro*  
*Suzane Santos de Santana*

Curriculum Proposals of The Southern Region of Brazil:  
Physical Education and Cultural Diversity ..... 48

*Evandro Antonio Corrêa*  
*Dagmar A. C. F Hunger*

Culture of body movement: the teaching knowledge in the  
field technology ..... 90

Cultura Matríztica La Cultura de Las Emociones en  
Eduación Física Escolar ..... 96

*Wilson Alviano Jr*  
*Marcos Garcia Neira*  
*Cleriston Petry*

The new "spirit of capitalism" in the curriculum reform of  
secondary education in public schools of RS ..... 175

*Márcio Felipe Carelli Antunes*  
*Silvia Maria Agatti Lüdorf*  
*Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho*



The physical education professional's work with group fitness  
in health clubs..... 213

*Jéssica do N. Rodrigues*

*Carlos Frederico Bernardo Loureiro*

*Fábio Roberto Pillatt*

*Anna Rosa Fontella Santiago*

*Helena Copetti Callai*

Curriculum and Chains: From Fiction to Reality ..... 263

*Jorge Eto*

*Marcos Garcia Neira*



## APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

Livros especialmente dedicados à história da educação remontam à segunda metade do século XIX, a partir de projetos editoriais voltados para os cursos de formação de professores na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, às narrativas que pontuaram o tema no século XIX, somaram-se os escritos que, a partir dos anos de 1930, se dedicaram à descrição e à análise dos problemas associados à história da educação. Para além dos livros publicados, a história da educação se institucionalizou como disciplina e passou a ser ofertada de forma regular e ininterrupta para os cursos de formação de professores, demonstrando a centralidade da disciplina e do conhecimento a ela associado na formação do magistério.

Neste percurso editorial e disciplinar foram apresentadas aos professores aspectos do passado educacional considerados centrais para sua formação, entre os quais destacamos: ideias e teorias pedagógicas, instituições educativas, leis, regulamentos e formas de organização dos sistemas públicos e privados de ensino. Essa tradição perdurou ao longo do século XX, de maneira que apenas no final deste século os pesquisadores do campo iniciaram uma revisão da escrita da história da educação. Esta nova perspectiva, considerou algumas perguntas relegadas pela tradição, de simples formulação, mas de complicada execução em termos de pesquisa. Entre estas indagações destacamos: Como as escolas reagiram às diferentes reformas da legislação de ensino? De que maneira as teorias pedagógicas e os métodos de ensino se tornaram práticas pedagógicas? O que pensavam os professores em relação a sua formação e identidade profissional? Defrontar estas questões exigiram, por um lado, estudos em escalas microsociais, incapazes de oferecer respostas generalizantes. E, por outro, demandaram a ampliação do estatuto de fontes históricas e a elaboração de uma nova base conceitual.

A enunciação dessas perguntas e o ajustamento dos métodos de pesquisa lançaram luz sobre problemas e sujeitos ignorados ou representados de forma abstrata e generalista nos estudos histórico-educacionais, ao longo dos séculos XIX e XX. Entre estes desconhecidos, incluídos no que se convencionou

chamar de *caixa preta da escola*, estão os professores. Pensados, de forma geral, como os leitores preferenciais dos livros de história da educação, os docentes foram idealizados como plateia, ou melhor, como ouvintes passivos e carentes de conselhos construtivos. As suas memórias e histórias profissionais ficaram à margem das histórias da pedagogia, das instituições e dos sistemas educativos. O seu protagonismo, quando representado, foi registrado como comportamento negativo, seja por despreparo ou por resistência à mudança, que explicava o fracasso de incontáveis e pretensamente virtuosas reformas educacionais.

A partir dos anos de 1990 muito foi realizado para mudar esta compreensão da ação docente e, assim, suprir a lacuna de conhecimentos sobre os sentimentos e os saberes dos professores na história da educação. Neste percurso, conceitos como cultura escolar, prática ou experiência foram mobilizados no interior de estudos que enfatizaram o cotidiano escolar, o social e o cultural em sintonia, mas não subordinados, aos planos político, legislativo e econômico.

Apesar do volume destas pesquisas nos últimos vinte anos, estamos distantes da compreensão segura de inúmeras questões que compõem a experiência docente, seja pela amplitude das dimensões temporal e espacial que envolvem problemas desta natureza, seja pela escassez de fontes ou pela complexidade das questões que perpassam as histórias profissionais. Temas tradicionais do campo da pedagogia e da educação, tais como avaliação, planejamento, métodos de ensino, currículo, legislação e regulamentos escolares, entre tantos outros, ganharam novos contornos e sentidos, quando problematizados pela perspectiva da percepção dos professores, pelos modos como estas dimensões da vida escolar foram vividas pelos seus sujeitos, envolvendo os mecanismos de apropriação, ressignificação, resistência e subversão.

A reconfiguração dos estudos de história da educação, a partir da reorientação do olhar para o interior da escola, para as práticas e os sujeitos, caracteriza o momento atual dos estudos acadêmicos. Não obstante, esta virada epistemológica

supõe, pela definição da educação como prática social, resultantes pragmáticas, capazes de interferir na vida da escola e dos seus sujeitos. Logo, para além da renovação do campo de pesquisa, novas questões foram apresentadas: em que medida o conhecimento produzido pela pesquisa universitária sobre a história da profissão docente alcança os professores em exercício e, sobretudo, que efeitos o acesso a este saber pode produzir na formação da sua identidade profissional? Nos parece que nesta interseção, entre o fazer científico e o fazer escolar, encontra-se o desafio principal visado neste dossier sobre o *Passado e o Presente da Profissão Docente*.

OS autores afirmam, sem hesitação, a intenção de analisar o passado e problematizar o presente, articulando, a um só tempo, a *“herança do passado e as perspectivas futuras da profissão”*. Longe da noção do passado como lição, na clássica e ultrapassada fórmula da história magistra vitae, o passado da profissão é tomado como espaço de experiência, mas também como horizonte de expectativa. Neste sentido, entender o protagonismo docente e, sobretudo, seus sonhos e ideais não ensina a sermos professores melhores hoje, contudo, como afirmam as organizadoras do livro, nos oferece *“uma contribuição positiva para o reconhecimento do direito à memória, ao autoconhecimento e à possibilidade de reflexão sobre a sua própria história”*.

Em outros termos, em tempos de extrema fragmentação das possibilidades de formação e de ação docente, a mobilização e a problematização da memória e da história profissional aguçam o sentido crítico do professor. Visão que prepara os profissionais da educação contra a manipulação incessante da sua imagem social, ora associada à noção messiânica do professor como provedor da juventude, ora representado como categoria profissional desmotivada, despreparada e, por consequência, culpada pela ineficiência da escola. A rigor, uma das qualidades dos artigos aqui reunidos, que me honra apresentar, é justamente evitar as representações abstratas dos professores, sejam elas virtuosas ou viciosas. Os eventos das trajetórias dos professores foram representados de maneira a

evidenciar os momentos de protagonismo, passividade, criação, inquietação, enfim, os comportamentos próprios de sujeitos históricos, diante de realidades incertas e contraditórias, mas que exigiam posicionamentos. Tomadas de posição que não foram justificadas ou criticadas nas narrativas, mas sim explicadas, a partir dos espaços de experiência e dos horizontes de expectativa inerentes a cada contexto analisado.

Em termos propriamente metodológicos, gostaríamos de destacar a pluralidade dos tipos de fontes mobilizadas pelos estudos reunidos, bem como a diversidade e a qualidade das interlocuções teóricas realizadas. Dessa forma, percorrendo os oito capítulos verificamos a alternância entre procedimentos associados aos estudos de memórias, biográficos, institucionais e prosopográficos. O intento comparativo também é assumido, de maneira que podemos flagrar as trajetórias profissionais em espaços sociais e culturais muito diversos, tanto no Brasil, como na Europa. Contextos de escolas rurais, assim como ambiências citadinas, se entrecruzam em diferentes temporalidades, incluindo períodos políticos democráticos, ditatoriais e pós-ditatoriais. A comparação é inevitável e este exercício é oferecido ao leitor que, livre na sua imaginação e criação, pode contrastar as histórias profissionais analisadas com outras, sejam essas próprias da sua experiência ou aquelas que foram reveladas e desveladas por outras narrativas.

Por fim, a sensação ao final da leitura é que estamos diante de um conjunto de textos, escritos por muitas mãos, mas com duas marcas articuladoras: o objetivo historiográfico de explicar o sentido de *Ser Professor*, a partir dos diferentes cenários examinados; e o desejo político de fazer deste conhecimento uma contribuição para a formação da identidade docente, confrontando as generalizações, os *clichês* e as banalizações que permeiam as representações sociais do *ser* e do *dever ser* professor.

Carlos Eduardo Vieira  
Universidade de Stanford, Outono de 2015.

# PROFESSORES E ALUNOS FRENTE AOS PROCESSOS DE CONSOLIDAÇÃO E CRISE DA ESCOLA MODERNA

Professores e alunos  
frente aos processos  
de consolidação e crise  
da escola moderna

*Libania Xavier<sup>1</sup>*

*Miriam Waidenfeld Chaves<sup>2</sup>*

## Resumo

O texto aborda a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise. Desenvolvendo uma análise pautada na variação de escalas de observação (REVEL, 1998), fixa o olhar sobre o processo global e inquire suas reverberações na realidade brasileira. Reflete sobre a como parte do arcabouço institucional e simbólico que sustenta as sociedades modernas (DUBET, 2006) e destaca as negociações que permeiam a constituição das identidades de professores e alunos, sublinhando o seu caráter dinâmico e instável (DUBAR, 1998). Conclui que, no Brasil como em outros países, a escola tem atuado, historicamente, como instância de negociação, reforçando os ideais de modernidade que balizam o seu modo de organização e funcionamento, enquanto suas práticas diárias evidenciam as contradições desse modelo.

**Palavras-chave:** professores leigos; história da profissão docente; micro-história.

- 1 Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio: 1998), com pós doutoramento na Universidade de Lisboa (2008). Professora Associada da Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua no Programa de Pós Graduação, na linha História, Sujeitos e Processos Educacionais. É autora dos Livros: O Brasil como Laboratório (EDUSF:1999); Para além do campo educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (EDUSF:2002); Associativismo docente e construção democrática (EDUERJ:2013).
- 2 Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com mestrado em Educação pela UFF (1991) e doutorado em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001). Pesquisadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes-UFRJ). Tem experiência na área de História e Sociologia da Educação, e trabalha com os seguintes temas: Instituições e sujeitos educacionais, Socialização escolar, Identidade docente e discente, Trajetórias escolares e Juventude.

Educ. foco,  
Juiz de Fora,  
v. 22, n. 2, p. 13-36,

# TEACHERS AND STUDENTS IN THE CONSOLIDATION AND CRISIS PROCESS ON THE MODERN SCHOOL

---

## **Abstract:**

This text focuses on the modern school paradigm and analyses its crisis. Based on different scales of observation (REVEL, 1998), it concentrates the focus on the global process and inquires its reverberations on the Brazilian reality. It also reflects on the public school invention as a part of the institutional material and the symbolic bases of modern society (DUBET, 2006) and analyses identity negotiations of teachers and students, highlighting its dynamics and instabilities (DUBR, 1998). At last, it concludes that in Brazil and also in other countries, the public school strengthens the modernity ideals that establish its way of organization and development. But, at the same time, its daily practices show us the contradictions of this model.

**Keywords:** schooling process; social changes; modernity

A percepção de que a educação escolar, a aprendizagem e a socialização dos alunos, bem como o trabalho dos professores não estão correspondendo mais ao que deles sempre se esperou tem se apresentado como uma constante. Porém, se esse sentimento tem sido partilhado por muitos, sua compreensão requer o conhecimento a respeito do projeto que, historicamente, conformou a própria escola como uma instituição aceita e naturalizada por todos. Ao longo do último século, ao mesmo tempo em que se transformou na agência socializadora por excelência, a escola também se tornou alvo de críticas e insatisfações, indicando que sua consolidação e crise devem ser entendidas como partes constitutivas de um mesmo processo. A rápida passagem de um tempo de promessas em que se acreditava no seu potencial de integração e ascensão social, para um tempo de incertezas no qual perdura certo desencanto com seu trabalho pedagógico, nos impõe uma reflexão sobre as condições históricas de sua produção, a fim de melhor entendê-la na atualidade.

WaloHutmacher(1992)definiu a escola como um sistema de relações que envolve alunos, professores, familiares dos alunos, funcionários e gestores escolares, além de outros representantes da comunidade escolar e de seu entorno. A escola se afigura, assim, como espaço de relações, em meio ao qual esses sujeitos interagem entre si e, também, com as agências Governamentais. Tais instâncias de interação obedecem aos parâmetros estabelecidos por diretrizes organizacionais oriundas de organismos internacionais, que imprimem à vida escolar um modo de funcionamento institucional padronizado. Contudo, cada escola possui uma cultura e uma identidade próprias, conformadas pelas práticas pedagógicas que, mediante dinâmicas de interação entre países, organismos internacionais, Governos nacionais e os sujeitos propriamente escolaresvão se constituindo, ao longo de sua história. Pensar a escola sob essa dupla ancoragem, ou seja, como instituição universal e, ao mesmo tempo, como local de práticas coletivas e de produção de culturas singulares,

é um desafio que requer o olhar sobre as representações sociais que, ao longo do tempo, lhe atribuíram sentidos particulares.

Nessa perspectiva, o texto desenvolve algumas considerações sobre a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise, destacando as formas hegemônicas de construção das identidades de alunos e professores. Lança o olhar sobre o processo global de consolidação e crise da escola moderna, buscando compreender os seus desdobramentos empíricos na realidade brasileira. Inicia com uma breve reflexão a respeito do que chamamos de invenção da aqui entendida como produto da sociedade moderna e, conseqüentemente, como partedo arcabouço institucional e do aparato simbólico quelhe da sustentação. Em seguida, aborda aspectos relacionados às negociações que permearam a constituição das identidades de professores e alunos, lembrando que estas identidades são fluidas e, muitas vezes, instáveis, se modificando a cada novo desafio e respondendo de modo dinâmico e criativo às necessidades de seu tempo. Nas considerações finais, desenvolve algumas ideias a respeito do papel da escola como instância permanente de negociação, seja quando responde aos ideais de modernidade que orientam o seu modo de organização e funcionamento, seja quando joga luz sobre os limites que, nas práticas diárias, evidenciamos incoerências desse modelo.

### **A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: INSTÂNCIA COMPETENTE DE SOCIALIZAÇÃO**

Como fabricação histórica, a escola resulta de uma verdadeira revolução nos modos de socialização. Estrutura uma relação social inédita, produzindo uma força moral suficiente não só para se sobrepôr às demais instâncias socializadoras – tais como família e Igreja, por exemplo –, como para estabelecer um sistema de valores, uma cultura nacional e científica que



são internalizados sob a forma de .<sup>3</sup> Ao se materializar em um tempo e lugar determinados, esta instituição delinea uma formapropriamente escolar de socializaçãoque extrapola seus muros e conforma a sociedade, criando condições para que os cidadãos por ela formados atendam às novas demandas sociais.<sup>4</sup>

Sua invenção corresponde, assim, à necessidade de se promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social. Tal construção histórica também atendeu a fins políticos, contribuindo para criar sentimentos cívicos e patrióticos, bem como para fixar os contornosgeográficos e administrativos; políticos e jurídicos; linguísticos e culturais, indispensáveis ao projeto de conformação e organização dos Estados Nacionais Modernos e da República como forma de Governo.

O modelo cultural que se generaliza e passa a ser rapidamente adotado por vários países da Europae da América, acaba por organizar a chamada escola primária. Sua instalação e expansão-baseadas em uma estrutura padrão- consolidam o uso do termo ,originando o arquétipo da própria escola moderna: professores, alunos e sala de aula em uma relação pessoal, ou seja, cada classe em uma sala, cada sala com um professor e um coletivo de alunos, tal como observou

---

3 O conceito de relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos, por meio de disposições para sentir, pensar e agir que condicionam comportamentos e reproduzem os esquemas internalizados, atuando, inclusive, sobre a estruturas sociais. Ver: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, inEscritos de educação, eds. Nogueira, M. Alice, y Catani, Afrânio. (Petrópolis: Vozes, 2002b), 39-64.

4 Para os autores a escolarização empreende uma forma peculiar de socialização que impõe metas a alcançar e disciplinas a serem seguidas, influenciando toda a vida social. Ver: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Educação em Revista UFMG No. 33, jun. (2001): 7-47

Souza.<sup>5</sup> Também se estabelece uma série de dispositivos administrativos, tais como a contratação de pessoal adequado, criação de uma divisão de trabalho interna e organização da matrícula – e pedagógicos – por meio da criação de um currículo e conteúdos seriados, métodos de ensino e grade escolar. Estes dispositivos se completam com a criação de um arsenal didático-pedagógico inovador : globos, cartazes, coleções, carteiras, lousa, cadernos e livros – assim como de um espaço próprio para que os seus saberes práticos pudessem ser ensinados e aprendidos.

Esse processo expressa a passagem da educação doméstica ou familiar para a educação pública ou estatal e a Escola se torna a mais fiel representante do poder do Estado. A definição de sua função política e social – reforçada por meio de discursos laudatórios sobre a importância do professor e dos alunos na , bem como de sua capacidade de promover a , que correspondeu a um período de harmonia entre a própria escola e a sociedade, se prolongando até o fim da Segunda Guerra Mundial. A demarcação desse reforça a legitimidade da instituição escolar perante a sociedade, permitindo, inclusive, que, pelo menos até o fim dos anos 1960, a escola fosse encarada de maneira positiva e otimista, por estar comprometida com políticas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Como investimento tanto coletivo quanto individual, a escola estrutura um “programa institucional” que tem como objetivo a sua assimilação pelos próprios sujeitos escolares, principalmente professores e alunos. A partir de certos princípios – ligados à razão e ao progresso – a escola terá como finalidade transformar um conjunto de conhecimentos e valores em ação, promovendo a internalização da cultura e da ciência nos sujeitos que, na prática, já se encontravam circunscritos nesse mesmo arbitrário cultural. Essa fase de consolidação da

---

5 Rosa Fátima de S. Souza, “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”, em *O legado educacional do século XIX*, eds. Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza, y Vera T. Valdemarin (orgs.). (Campinas: Autores Associados, 2006), 40.

escola lhe confere tamanha força que lhe permite integrar, no mesmo processo de escolarização, a socialização e a formação de subjetividades, produzindo o indivíduo autônomo, mas conforme as normas sociais dominantes, dotando-o de um e uma identidade individual conforme os requisitos da organização social dominante.

Apoiada em princípios universais e dos ideais de liberdade e igualdade, a escola moderna leva aquele o indivíduo internalize a ideia de ser livre e igual perante a lei; ao mesmo tempo em que consolida as bases do sistema republicano de Governo, ancorado na igualdade de direitos jurídicos, na liberdade de expressão e de representação política. Estabelecendo-se como contraponto à diversidade e à fragmentação, o projeto da escola moderna aposta na homogeneização e na coesão de ideias e comportamentos, assim como defende os princípios e normas de civilidade requeridas pelo modo vida urbano e pela impessoalidade que marca as modernas relações em sociedade.

A associação entre escolarização e desenvolvimento econômico também contribui para o aumento da oferta escolar, abrindo novas possibilidades de inserção social via escolarização. Ao observarmos a história da educação brasileira, percebemos que as reformas do ensino promovidas nos centros urbanos do país, durante as décadas de 1920-30, expressam exatamente o reconhecimento de que a escolarização do povo representou uma necessidade requerida tanto pelos governantes e pelos grupos de poder econômico, -visando garantir a estabilidade social e formar mão de obra qualificada -, quanto pelos cidadãos, interessados na ocupação dos novos postos de trabalho que se abriam.

Faria Filho e Vidal lembram que, no Brasil, a escola adquire sua forma mais próxima do modelo calcado na moderna racionalidade em meados do século XIX, quando os espaços improvisados, públicos, particulares ou domésticos conforme cedem lugar à construção de prédios específicos, alguns constituindo verdadeiros monumentos arquitetônicos que comprovariam a preocupação do Governo com a

escolarização do povo.<sup>6</sup> Contudo, ainda que a República e, com ela, todo o século XX, tenham sido inaugurados com a organização de um sistema de órgãos preparados para abrigar a maquinaria administrativa, burocrática e pedagógica requerida para a expansão da rede escolar em todo o território nacional, não se pode afirmar que o improvisado e as práticas baseadas na ou c<sup>7</sup> tenham estado ausentes do processo de expansão e modernização da educação pública estatal.

Ainda que o processo de consolidação do modelo escolar não tenha ocorrido de modo homogêneo e regular, é fato que a forma escolar de socialização instituída na modernidade estabeleceu um tipo de relação social que implicou a internalização de regras supra-pessoal tanto para alunos quanto para professores. Ambos se veem orientados por uma espécie de , que mediatiza uma relação na qual um e outro se encontram subjugados por uma disciplina que não deve ser rejeitada, mas, ao contrário, requer ser compreendida, aceita e praticada.<sup>8</sup>No contexto de criação e consolidação

- 
- 6 Luciano M. Faria Filho, y Dian 3081031971303558 a G Vidal, “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. Revista Brasileira de Educação ANPED, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.
- 7 Para Max Weber (2009) há três tipos de poder: o carismático, o tradicional e o racional-legal. O tipo de dominação carismática se encontra ligado à admiração pessoal, ou seja, ao carisma do líder. Seu poder e modo de governar não se legitimam com base em leis ou contratos, mas por sua livre decisão. Na dominação tradicional, a legitimação do poder se apoia nos costumes sedimentados pelo tempo. O poder e modo de governar do líder se baseia na fidelidade, o que leva a que o corpo de colaboradores seja composto por pessoas de sua confiança, estreitando-se os vínculos entre o público e o privado, levando a que o quadro administrativo se confunda com o âmbito doméstico e familiar. Para o autor, estes dois tipos de dominação representariam formas pré-capitalistas de dominação. Max Weber. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009.
- 8 De acordo com Max Weber (2009), a dominação racional-legal constituiria o mais moderno tipo de dominação, tendo em vista que sua legitimidade se funda em um estatuto burocrático, com competências, limites e funções próprias. Nas burocracias, entre as quais figura a escola e os sistemas de ensino, o princípio da legalidade é uma forma de legitimação das diretrizes emanadas do Estado, na medida em que se fundamenta no cumprimento e na aceitação

dessas normas disciplinares, compete ao professor ensinar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos ensinados e acatar as normas disciplinares impostas ou negociadas. Essas dinâmicas de interação podem ser observados nos percursos de profissionalização do magistério e de constituição de suas identidades coletivas, principalmente nas primeiras décadas do século XX, como detalharemos a seguir.

## O PROFESSOR: UMA IDENTIDADE INSTÁVEL

Em uma abordagem macro, António Nóvoa identifica quatro momentos fortes do processo de profissionalização docente, com transformações que garantem visibilidade à esta atividade, tais como: 1) o exercício docente se torna ocupação principal, constituindo a atividade específica de um grupo que se especializa gradativamente; 2) a instituição da chancela legal por meio da concessão, pelo Estado, de diploma ou licença para lecionar; 3) a criação de instituições próprias para a formação profissional dos professores; 4) a auto-percepção como coletivo profissional articulada à organização de associações profissionais representativas do grupo. Conforme o autor, esses momentos-fortes não devem ser vistos como etapas cronológicas, mas como condições que marcam as especificidades do processo de profissionalização docente.<sup>9</sup>

Ampliando as nossas lentes de observação a uma escala global, percebemos que, no processo de consolidação da escola, o professor se tornou um personagem crucial para

---

de normas e preceitos legais, considerados iguais para todos. Investidos desse tipo de legitimidade, por assim dizer, universal, professores e gestores desempenham suas funções como representantes do Estado, devendo ser respeitados, antes por suas competências profissionais e pelas funções públicas de que são investidos, do que por suas características pessoais. Assim, enquanto o poder racional ou legal se apoia a noção de competência, o poder tradicional remonta à ideia de privilégio e o carismático à critérios irracionais, baseadas na simpatia e admiração.

9 Cf.: António Nóvoa, *Les Temps de Professeurs: analyses socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*. (Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987).

forjar a coesão e a estabilidade no seu interior. Sua ação sobre as crianças e os jovens se efetivou em razão das possibilidades de criação de consensos sociais, tanto por meio de um trabalho de homogeneização cultural quanto pela invenção de uma cidadania nacional. Desse modo, o professor desempenha um trabalho de socialização integrado à difusão de um modo racional de pensar e de expressar sentimentos, contemplando a necessidade de enquadramento escolar a todos.

É certo que esses processos não se realizaram sem disputas e, sobretudo, sem um estreito controle dos poderes constituídos sobre a ação dos professores. Nesse caso, podemos observar os constrangimentos impostos pelos perfis autoritários de certos Governos Nacionais em diferentes países da Europa e das Américas, principalmente, a partir dos anos 1930, impondo limites ideológicos sobre o exercício da profissão, seja no que tange à contratação, progressão na carreira e estabilidade profissional, seja no que se refere à liberdade de pensamento e expressão e ao direito à livre associação.<sup>10</sup>

Podemos afirmar que, de modo geral, as identidades profissionais docentes se constituem ora se opondo, ora negociando com os , configurando relações de confronto, de concorrência ou de negociação, entrelaçando as imposições Governamentais, as reivindicações das nascentes organizações sindicais e as recomendações difundidas à escala global pelos organismos supranacionais. Observa-se, então, que a regulação da carreira docente se dá em diferentes níveis e instâncias, passando por uma esfera que hoje se pode chamar de transnacional ou global,<sup>11</sup> com envergadura para

10 O movimento escola sem partido é um exemplo de como as suspeitas que alguns setores da sociedade nutrem em relação ao trabalho dos professores e a seu poder sobre os pode permanecer invisível e reaparecer com força em determinados contextos de polarização de interesses e concepções entre grupos sociais opostos

11 A par do processo de globalização da economia, a internacionalização do conhecimento engendra certo tipo de universalização da interdependência das nações na produção e difusão do conhecimento científico, inclusive por meio da educação escolar. Na regulação desta expansão que extrapola

influenciar as decisões políticas tomadas em nível nacional e local e que, por seu turno, se redefinem, diante dos modos de recepção e apropriação dos atores e instâncias que exercem, por seu turno, uma espécie de micro-regulação local, conforme observou Barroso.<sup>12</sup>

Ao examinarmos os efeitos do processo de globalização, identificamos na imbricação entre as diferentes instâncias que influenciam (ou visam influenciar) a construção da carreira e da identidade profissional dos professores, os sinais de um processo de internacionalização que se desenvolve apoiado no duplo pilar sob o qual se erigiu a modernidade ocidental, quais sejam: o conhecimento científico com seu correspondente modo de pensamento racional e o regime democrático, que tende a legitimar a participação popular nos processos decisórios. Entretanto, em que medida o esgotamento desse pode ser superado pela emergência de outro modelo de escola, de professor e de aluno?

Merece registro o agravamento das questões sociais e ideológicas que vem marcando as sociedades contemporâneas em nível global, particularmente pelo recrudescimento da violência, das transformações operadas no seio das famílias, do recrudescimento da xenofobia e do desemprego estrutural, entre outros fatores. Tais eventos tem exercido forte influência no cotidiano de algumas escolas, sobrecarregando os professores e comprometendo o desenvolvimento de suas funções profissionais. As situações de violência ou de ameaça

---

as fronteiras nacionais, organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), dentre outros, exararam recomendações, proporcionam investimentos para a educação e propõem contrapartidas sob a forma de ações que incidem sobre a gestão administrativa e o modelo pedagógico adotado nos países alvo. Exercem com isso, um tipo de indução política que padroniza metas, estratégias e resultados educacionais em nível global.

- 12 João Barroso, “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”. Educação e Sociedade Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.

à integridade física de professores e alunos, bem como ao patrimônio escolar, estão agravando os sintomas típicos do que Zaragoza (1999) chamou de

O autor associa a sensação de mal estar a um conjunto de mudanças sociais coetâneas do advento da escola de massas. Para além das situações limite que acabamos de descrever, pode-se apontar, também, como fatores desse mal-estar, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, e o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor. Tais mudanças provocaram a ruptura do consenso em torno aos objetivos do ensino, ao papel da escola e às funções docentes. Além disso, o aumento das demandas dirigidas aos professores não veio acompanhado de uma adequação da infraestrutura da escola e dos sistemas de ensino, deixando-os sem recursos materiais e logísticos e sem suporte profissional para lidar com questões que extrapolam o estoque de conhecimentos adquiridos em sua formação.

Nessas condições, em diversos países, o trabalho docente vem sofrendo um processo de precarização e de intensificação que tem repercutido negativamente na saúde dos professores. Os reflexos mais visíveis do mal estar docente podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do esgotamento profissional, conhecida como A situação configura os processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, implicando, de acordo com Oliveira, (2004) na sua .<sup>13</sup>

---

13 Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que pode se expressar em diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; precarização das condições laborais, tais como diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes; jornadas extenuantes, responsabilização pelo fracasso dos alunos, entre outros fatores. Dalila Andrade Oliveira, "A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização". Educação e Sociedade. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>



No que se refere aos alunos, torna-se relevante assinalar que, nas sociedades contemporâneas, as crianças encontram acesso a muitos outros meios que lhes abrem distintos universos culturais e a cultura escolar se torna uma entre tantas outras, mais exigente e oficial, mas não é mais a única. Nesse contexto, os professores encontram uma dificuldade a mais no exercício de sua profissão, pois, ao mesmo tempo em que sofreram uma perda de legitimidade de sua autoridade, eles se viram obrigados a lidar com o aumento das resistências dos alunos em submeter-se às normas da disciplina escolar, muito frequentemente distantes das referências culturais de seu meio de origem.

### **O ALUNO: DO ENQUADRAMENTO A UMA SITUAÇÃO DE CONFRONTO**

Para pesquisadores como P. Perrenoud (1995), a condição de aluno constitui “um ofício” por ser um tipo de trabalho pedagógico exercido por obrigação e, igualmente, consagrado pela sociedade por meio de uma organização – a escola – que delimita suas próprias atividades. Função transitória, ser aluno, entretanto, constitui-se segundo uma trajetória escolar alongada. Se, por um lado, o aluno é forjado pelo enquadramento nas normas escolares, não se pode desconsiderar que sua identidade se constitui, também, pelas experiências, expectativas, desejos e decepções que ele sofre na vida social e que, muitas vezes, entram em choque com as demandas que as escolas lhes impõem.

A identidade de que predominou durante os séculos XVIII e XIX, oriunda da educação católica e do modelo pedagógico do, se apoiou numa adesão obrigatória sustentada por uma coerção simbólica e, inclusive, física. Ser aluno implicou, nesse caso, a interiorização das leis e da ordem social que, a princípio era obtida preferencialmente pela coerção. Mais tarde, a identidade de aluno passa a ser mais negociada, apoiando-se em uma ação pedagógica pautada na autodisciplina e no autocontrole. Desse modo, o aluno se

integra à sociedade como detentor de uma condição cidadã, em decorrência de sua obediência aos deveres da condição discente.

Esse trabalho pedagógico que forja a identidade de aluno e prepara o cidadão se apoiou em uma série de dispositivos, tais como o caderno escolar, o cadastro individual, os exercícios escritos, o trabalho de casa e a imposição de mecanismos de avaliação como testes e provas. Em seu conjunto, tais dispositivos organizam a conduta escolar de crianças e jovens, garantindo o enquadramento do aluno ao modelo pedagógico proposto. Por meio destes, se estabelece uma rotina e uma série de julgamentos elaborados pelos profissionais da escola e dos sistemas nacionais de avaliação que definem o que será considerado “sucesso e fracasso” escolar. Ao adentrarem a escola, a criança e o jovem passam a ser comparados a um aluno do tipo ideal que, de bom grado, aceita e incorpora as lições escolares.

Atendendo a esta representação por meio de uma educação moral, torna-se possível produzir nos alunos a adesão a algo que vai além de si mesmo, a fim de que esse mesmo ser, a princípio egoísta, possa se adequar às exigências não apenas da escola, mas, principalmente, da sociedade. Como demonstrou Durkheim,<sup>14</sup> para alcançar tais resultados, é necessário que o aluno aceite a autoridade moral que está presente na pessoa do professor. Entretanto, essa relação, que aos poucos se torna hegemônica, também se constitui a partir de fissuras que, paulatinamente, vão dando lugar a mais possibilidades de negociação nas dinâmicas identitárias desses sujeitos, que se tornam cada vez mais plurais e diversificadas.<sup>15</sup>

14 Cf: Émile Durkheim. *A educação moral* (Petrópolis: Vozes), 2008.

15 Dubar, a identidade é resultado de negociações realizadas em nível individual e coletivo, resultado de uma transação “interna” ao indivíduo e, simultaneamente, de uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Ver: Claude Dubar. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã, o movimento hippie e movimento estudantil de maio de 1968, por exemplo, permitiram a emergência de novos modelos comportamentais e de novas maneiras de ser jovem, assim como de ser aluno: mais realista, ou até mesmo pessimista, mas que não lida com a escola com a obediência e as expectativas de outrora. Por outro lado, ao tornar “os excluídos” parte integrante de seu público, a expansão das oportunidades escolares, tanto colabora para o fim da dinastia dos “herdeiros” como possuidores das melhores médias, dos melhores cursos e dos melhores postos na divisão social do trabalho, quanto permite que o cotidiano escolar seja mesclado por culturas que, antes, se encontravam fora da escola.<sup>16</sup> Entre o aborrecimento e a revolta, o aluno, hoje, tende a intensificar suas estratégias de sobrevivência na escola, visando passar por essa fase de sua vida sem grandes traumas. Esses alunos, muitos dos quais transformados em dissidentes, relacionam-se com a escola, das mais diversas maneiras.

Com base na literatura sobre o tema, podemos identificar os seguintes modos de relacionamento entre o aluno, a escola e o professor: 1) Bourdieu, chama atenção para a existência de um grupo cada vez mais restrito de herdeiros que, através de uma postura ascética, se identificam com a escola e executam o trabalho escolar sem dificuldade, estabelecendo uma relação “desinteressada” com o conhecimento; 2) Perrenoud,<sup>17</sup> observa que há outros grupos que igualmente escolheram a escola, fazendo um “percurso combatente”, procuram passar nas

---

16 Pierre Bourdieu e Patrick Champagne abordam os efeitos das desigualdades sociais que adentraram a escola de massas, analisando as distâncias que separam a trajetória escolar dos chamados “herdeiros”, ou seja, daqueles que receberam da família, desde o berço, o escolar e os excluídos destes hábitos que, por sua condição social subalterna, ainda que consigam ter acesso aos bancos escolares, permanecem “excluídos no interior” desta instituição, por não dominarem os códigos da cultura racional escriturária que a constitui. Ver: “Os excluídos do interior”, in *Escritos de educação*, eds. Nogueira, M. Alice, y Catani, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 2002a, p.217-227.

17 P. Perrenoud. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* Lisboa: D. Quixote, 1993.

provas e cumprir com o exigido a fim de obterem uma inserção social melhor que a de seus antepassados; 3) outros preferem ser socializados pela rua, tendo em vista que essa instância de socialização, ao agregar os 18 acaba por lhes garantir um sentimento de pertencimento que a escola historicamente lhes tem negado; 4) há grande parte de alunos que, no entanto, sobrevive ao ambiente escolar se utilizando cada vez mais da astúcia, do fingimento e da dissimulação, esforçando-se o mínimo possível e assumindo uma postura utilitarista para adquirirem o diploma, visto como passaporte para uma pretensa vida melhor; 5) por fim, há aqueles que, por sentirem-se margem do processo escolar, adotam uma postura violenta em relação à instituição escolar, ao seu patrimônio material e às suas regras educacionais.

Em suma, percebemos que se encontra em processo a construção de novas identidades discentes. Estão surgindo atravessadas por certa angústia, amargura ou decepção em relação à escola. Por sua vez, a aprendizagem efetuada pelo aluno implica uma relação com o trabalho escolar que, se em um primeiro momento se estabelece por meio de afinidades afetivas entre professor e aluno, mais tarde, pode evoluir para uma espécie de simpatia artificial, consciência da necessidade de demonstrar que consegue aprender, ou, ainda, evoluindo para uma relação de conflito aberto. A esses processos, se somam a inflação dos diplomas e sua consequente desvalorização que, ao motivar uma série de incertezas sobre a escola, reforça atitudes de desinteresse pela aquisição dos conhecimentos escolares e incita um desejo de abandono do projeto pessoal de escolarização.

Por outro lado, a vida escolar tem exigido dos jovens um investimento cada vez maior na competição para se qualificarem em seus futuros empregos. Nos dias atuais, a

---

18 O termo se refere àqueles indivíduos que, ainda que frequentem determinados espaços sociais, não são reconhecidos e, muitas vezes não se reconhecem como membros da vida coletiva no referido espaço. Cf. Norbert Elias, y John L. Scotson, , Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

instabilidade econômica e social recomenda que o aluno continue na escola o tempo que for necessário e nas condições possíveis, para não permanecer desempregado ou para escapar a um emprego subalterno. Nesse caso, a escola reforça a ideia de que, quanto mais conhecimentos e diplomas os alunos acumularem, mais oportunidades de trabalho e de uma vida melhor eles terão, fazendo crescer o nível de suas expectativas em relação à escolaridade, muitas vezes, aumentando as frustrações frente a essas mesmas aspirações.

Porém, cabe destacar com Dayrel<sup>19</sup> que, ainda que o aluno das periferias das grandes cidades não mais se comporte em acordo com os ditames do programa institucional edificado pela escola moderna, sua identidade discente continua a ser forjada na e pela escola. A identidade de aluno é erigida com base em certas habilidades que valorizam a expressão, o uso da razão, a organização, a autonomia e o estar apto para aprender a aprender, como nos lembra Lahire.<sup>20</sup>

Desse modo, mesmo que ele logre aumentar o seu grau de participação, ele sempre terá que negociar com a instituição escolar e com os professores o que, não raro, exigirá dele a renúncia aos anseios de positivação da identidade desejada. Tal renúncia, somada ao esforço que os alunos de origem popular são instados a desempenhar para corresponder às expectativas do trabalho escolar agrava as resistências mobilizadas pelos próprios alunos. Nesse processo, é possível perceber, também, a instauração de novas dinâmicas relacionais, com a recriação de normas, modos de organização e de relacionamento entre professores e alunos, dos alunos entre si, entre outras tantas possíveis combinações.

---

19 JuaresDayrel, "A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". Educação e Sociedade/CEDES Vol. 28, No. 100, out. (2007): 1105-1128.

20 Bernard Lahire, Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. (São Paulo: Ática, 1997)

## O ESPAÇO ESCOLAR: INSTÂNCIA DE PERMANENTE NEGOCIAÇÃO

Como vimos, o advento da escola de massas foi acompanhado pela ampliação do corpo de professores das redes públicas de ensino e por uma incrível complexificação das relações da escola e do professor com os seus alunos, com os saberes escolares, com os gestores e com a comunidade de uma maneira geral. Tal processo é o resultado da própria expansão populacional, tecnológica e comercial que, ao gerar novos mecanismos de socialização e de acesso ao conhecimento, acaba por suscitar um clima de incerteza e insegurança em relação aos antigos pressupostos educacionais.

Este clima exacerba as expectativas da sociedade em relação à escola e ao professor, afetando o trabalho pedagógico. Não raro, os professores se sentem sobrecarregados frente ao imperativo de estabelecer canais de comunicação entre as diferentes linguagens e culturas discentes presentes no ambiente escolar. Tais desafios induzem, tanto ao esgarçamento social da instituição escolar (pela exigência de preservar a sua face pública), quanto à conscientização de que o seu projeto original não previu, em suas normas e objetivos, o reconhecimento e a aceitação das idiosincrasias individuais e das diferenças culturais entre os alunos.

As mudanças sociais que ocorreram nos últimos 50 anos e suas consequências sobre a crença no ideal da escolarização têm relação direta com o que Dubet (2006) chamou de Seu programa institucional, já em crise, teria colocado em xeque o próprio poder e monopólio cultural das instituições escolares que, nesse caso, passam a ter que levar em conta, antes as ações e experiências particulares dos seus alunos (e de cada um), para, só depois, considerar as regras universais previamente determinadas que as sustentaram durante tanto tempo. Exige-se, por exemplo, que a escola se torne mais aberta às diversidades culturais, já que se acredita que a grande

cultura tenha se transformado em mais um particularismo dentre tantos outros.

Por seu turno, a heterogeneidade depúblico, o estranhamento dos alunos em relação às normas escolares e o desconcerto dos professores frente à angústia dos alunos que pouco entendem o que eles dizem em suas aulas estão reconfigurando as dinâmicas escolares, tornando-as mais plurais e, ao mesmo tempo, mais preocupadas com a promoção de certa equidade no tratamento de alunos com diferentes culturais.

Como procuramos demonstrar, o projeto de institucionalização da escola moderna não se ergueu sem contradições que, inclusive, se apresentam em alguns de seus problemas, atuais. Dentre tantos outros, destacaremos quatro desafios que incidem sobre a sensação de agravamento da crise da escola, a saber: 1) a tensão existente entre os princípios de igualdade e universalidade e as exigências de se respeitar as diferenças individuais dos alunos; 2) a emergência de um sistema de seleção, classificação e hierarquização entre as escolas de um mesmo sistema de ensino— o que alguns chamam de <sup>21</sup> – inclusive no interior das salas de aula, onde os alunos seriam classificados, por exemplo, como ,gerando sentimentos de injustiça, incapacidade e revolta<sup>3</sup>) a criação de dispositivos disciplinares que esgarçam as relações entre professores e alunos se expressando, muitas vezes, por meio de situações

---

21 Pode-se definir a noção de como um tipo de configuração escolar que combina elementos de uma coordenação burocrática com uma coordenação típica do “mercado”, compondo uma forma institucional que tem como princípios a livre escolha da escola pelos pais, o financiamento público dos estabelecimentos em função do número de alunos matriculados e uma autonomia pedagógica e de gestão, ainda que o Estado continue a exercer papel preponderante na regulação da oferta e da demanda educacional.

Nesse , é comum os diretores das escolas romperem com o princípio da igualdade e do direito universal à educação, promovendo uma seleção velada de alunos, deixando de fora os alunos mais e acatando aqueles que apresentam chances de ter um desempenho mais favorável. Sobre o assunto consultar a referência citada.Cf. Márcio Costa e MarianeKoslinski, “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”. . Vol. 41 No. 142 . (2011): 246-266.

que envolvem a violência escolar<sup>22</sup>; 4) os sistemas de avaliação – do desempenho da escola, dos resultados do trabalho do professor e do aprendizado do aluno – que tem orientado as políticas contemporâneas em escala local, nacional e global. Muitas vezes, os resultados dessas avaliações são associados a bonificações salariais para os professores de escolas que apresentam bons resultados, acirrando a competição entre pares e desmotivando aqueles que trabalham em escolas que atendem alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e, por isso, apresentam baixo rendimento nos estudos.

Por um lado, se percebe que a crise do projeto institucional que define o modelo escolar está implicada com o crescente descrédito nos benefícios da modernidade, inclusive por suas promessas de inclusão e ascensão social pela escola. Por outro lado, não podemos nos esquecer que as críticas dirigidas à escola, ainda hoje, estão antes relacionadas com a sua incapacidade de alcançar os resultados a que se propõe. Portanto, essas críticas não representam uma descrença no seu papel e relevância social mas, antes, expressam a expectativa de que esta tenha condições de se auto reconstruir.

As argumentações até aqui apresentadas ainda suscitam algumas considerações. Em primeiro lugar, acreditamos que as novas condições de ser aluno e de ser professor na sociedade contemporânea tem enfrentado crescentes dificuldades para se impor frente à nova configuração institucional da escola. Em segundo lugar, consideramos com Caria (2008) que, ao perderem prestígio e força simbólica, os professores tendem a se isolar, evitando expor publicamente as tensões e os dissensos que marcam uma categoria profissional extremamente diversificada. Em terceiro lugar, é certo que os alunos provenientes de grupos socialmente marginalizados precisam se esforçar mais para permanecerem na escola e,

---

22 Sobre as diferentes conceituações relativas ao termo consultar Bernard Charlot, “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* no 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.



consequentemente, para obterem o reconhecimento escolar e social. Com isso, concluímos que o projeto advindo da modernidade – além de não ter sido plenamente efetivado, ainda se mantém como uma meta a ser alcançada, o que reforça a importância desse debate nos dias atuais.

Por último, acreditamos firmemente que as possibilidades de se elevar a qualidade e pertinência da escola em consonância com o projeto de modernidade que ela encarna, - ou seja, na produção de cidadãos de direitos e na ampliação das possibilidades de uma inserção social autônoma, criativa, participativa e igualitária- pode ganhar mais consistência e beneficiar um público mais amplo com a ativa participação de alunos e professores e o apoio da sociedade. Ao nosso ver, tal intento só se tornará possível por meio de movimentos que visem a negociação política, pedagógica e cidadã em prol da construção de um modelo de educação e de sociedade democráticas.

#### REFERÊNCIAS:

Avritzer, Leonardo. “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”. RBCS ano 10, jun. No. 28 (1995)

Barroso, João. “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”. Educação e Sociedade Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.

\_\_\_\_\_. A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006.

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. & Champagne, Patrick. “Os excluídos do interior”. En Escritos de educação, editado por Nogueira, M. Alice, y Catani, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 2002a, 217-227.

\_\_\_\_\_. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. En Escritos de

educação, editado por Nogueira, M. Alice, y Catani, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 2002b, 39-64.

Caria, Thelmo. A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

Carlotto, Mary Sandra. “A Síndrome de e o trabalho docente”. *Psicologia em Estudo* Vol. 7, No. 1, jan./jun. (2002): 21-29. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>

Canário, Rui. “A escola: das “promessas” às “incertezas””. *Educação Unisinos* No. 12 Vol. 2 (2008): 73-81.

Carvalho, Fábio Garcez de. “As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)”. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

Charlot, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* No. 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.

Costa, M, y Koslinski, M. “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”. *Cad. Pesquisa*. [online]. Vol. 41 No. 142 ISSN 0100- 1574. (2011): 246-266.

Dayrrel, Juarez. “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Educação e Sociedade* CEDES Vol. 28, No. 100, out. (2007): 1105-1128.

Dubar, Claude. “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. *Educação e Sociedade* CEDES Vol. 19 No. 62 abr. (1998). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>

\_\_\_\_\_. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

Dubet, François. *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.

\_\_\_\_\_. Sociologia da experiência Lisboa:  
Instituto Piaget, 1994.

Durkheim, Émile. A educação moral Petrópolis: Vozes, 2008.

Elias, Norbert, y Scottson, John L. Os estabelecidos e os outsiders Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. O processo civilizador Rio de Janeiro:  
Zahar, 1994.

Faria Filho, Luciano M., y Vidal, Diana G. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. Revista Brasileira de Educação ANPED, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.

Hutmacher, Walo. “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. En As organizações escolares em análise, editado por Antônio Nóvoa (org.). Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Lahire, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável São Paulo: Ática, 1997.

Nóvoa, António. Les Temps de Professeurs: analyses socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

Oliveira, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. Educação e Sociedade. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

Perrenoud. Philippe. Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1995.

Ramos do Ó, Jorge. O governo de si mesmo. Lisboa: Educa, 2003.

Rossi, Marina. Alunos protestam em São Paulo contra o fechamento de escolas. 30/11/2016;

\_\_\_\_\_. Decisão da justiça garante suspensão da reorganização escolar de Alckimin. \_\_\_\_\_. O levante

das ocupações de escolas deixa São Paulo rumo a Goiás. \_\_\_\_\_ . Estudantes travam guerra de resistência por CPI da merenda.

Silva, Tomaz T. da. “Alienígenas na sala de aula”. EnAlienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Editado por Tomáz T. da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2003, 208-243.

Souza, Rosa Fátima de S. “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”. EnO legado educacional do século XIX, editado por Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza, y Vera T. Valdemarin (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2006, 33-84.

Vincent, Guy, LAHIRE, Bernard, y THIN, Daniel. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Educação em Revista UFMG No. 33, jun. (2001): 7-47.

Teixeira, Anísio. Educação não é Privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

Weber, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009.

Zaragoza, José Manuel Esteves. O mal-estar docente. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

# UMA REFLEXÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: OS CONTRIBUTOS DO PEDAGOGO PORTUGUÊS MÁRIO GONÇALVES VIANA

Uma reflexão entre o  
passado e o presente:  
os contributos do  
pedagogo português  
Mário Gonçalves Viana

*Joaquim Pintassilgo<sup>1</sup>*

## Resumo

Mário Gonçalves Viana (1900-1977) foi professor e formador de professores. Foi, igualmente, autor de uma obra vasta nas áreas da pedagogia, psicologia e biografia. Refletiu, abundantemente, sobre os valores da educação e sobre a deontologia docente. Embora próximo do regime autoritário e do nacionalismo conservador então prevalentes, Gonçalves Viana corporizou um projeto humanista de formação integral dos jovens. No plano pedagógico, manifestou-se próximo das concepções e práticas herdeiras da Educação Nova. Procuraremos, nesta comunicação, refletir sobre os contributos deste educador para aquilo que hoje entendemos como deontologia docente. Utilizaremos como fontes desta pesquisa algumas das principais obras pedagógicas do autor.

1 Professor Associado do grupo de História da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutor em História pela Universidade de Salamanca. Mestre em História Cultural pela Universidade Nova de Lisboa. Licenciado em História pela Universidade de Lisboa. Membro do Comité Executivo da ISCHE (2013/16) e da direção da HISTEDUP (2015/18).

Coordenador de projetos nacionais e internacionais e autor de diversos livros e artigos na área de História da Educação de que se destaca a recente obra coletiva *O 25 de Abril e a Educação* (Lisboa: Colibri, 2014).

# A REFLECTION BETWEEN THE PAST AND THE PRESENT: THE CONTRIBUTIONS OF THE PORTUGUESE PEDAGOGUE MÁRIO GONÇALVES VIANA

---

## **Abstract:**

Mário Gonçalves Viana (1900-1977) was a Portuguese teacher and teacher educator. He was still the author of an extensive work in the areas of pedagogy, psychology and biography. He reflected abundantly on the values of education and on teaching ethics. Although close to the authoritarian regime and the then prevailing conservative nationalism, he embodied a project of humanistic education of young people. At the pedagogical level, he manifested himself around the conceptions and practices inherited from the New Education movement. In this paper we intended to reflect on the contributions of this educator to what we today understand as a teaching deontology. We will use as sources in this research some key pedagogical works of the author.

**Keywords:** lay teachers; history of the teaching profession; micro-history.

Mário Gonçalves Viana (1900-1977) foi professor e formador de professores, em particular na área da educação física. Chegou a ser diretor, entre 1951 e 1957, do então Instituto Nacional de Educação Física. Foi autor de uma obra vasta nas áreas da pedagogia, psicologia e biografia. Refletiu, abundantemente, sobre os valores da educação e sobre a deontologia docente. Embora próximo do regime autoritário e do nacionalismo conservador então prevalecente, Gonçalves Viana corporizou um projeto humanista de formação integral dos jovens assente num quadro amplo e partilhável de valores.

No plano pedagógico, manifestou-se próximo das conceções e práticas herdeiras da Educação Nova, que então surgia como “escola ativa”. No seu pensamento sobre os professores, Gonçalves Viana articula a valorização da dimensão especificamente profissional com uma reinterpretação de algumas das categorias tradicionais do trabalho docente, como sejam vocação, missão e exemplaridade. Procuraremos, neste artigo, refletir sobre os contributos deste educador para aquilo que hoje entendemos como Educação para a Cidadania, para a impossibilidade de a pensar num regime autoritário, como era o então vigente, para a questão das identidades (nacional, profissional, ...) e, em particular, para a construção de uma deontologia docente tal como a procuramos hoje concretizar.

Utilizaremos como fontes desta pesquisa algumas das principais obras pedagógicas do autor, designadamente *A educação integral* (1940), *Pedagogia Geral* (1946), *O Professor* (1947) ou *Ética pedagógica* (1954), bem como a sua produção na imprensa pedagógica (*Escola Portuguesa, Educação,...*), cujo conteúdo analisaremos no sentido de evidenciar e analisar as categorias mais importantes que estruturam o seu pensamento. Trata-se de um trabalho de análise documental sobre fontes diversificadas assente numa abordagem histórico-filosófica e conjugando, em particular, contributos provenientes da História Cultural, da História Conceptual e da Micro-História.

## A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA: ENTRE A “CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO” E A “ARTE DE ENSINAR”

Tornaram-se clássicas, na literatura pedagógica produzida nas décadas finais do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, as tentativas de fundamentação do trabalho do professor convocando o binómio, aparentemente paradoxal, ciência e arte (Pintassilgo, 2011; Woods, 1999). Mário Gonçalves Viana, que escreve as suas obras à volta de meados do século XX expressa, de forma bem clara, essa dicotomia.

É, pois, indispensável que o mestre tenha a consciência exata da missão que desempenha e que esteja à altura de realmente a desempenhar. A educação requer, além de intuição e apreciável cultura geral, uma notável preparação especial, que tenha por base o estudo da psicologia, da sociologia, da pedagogia e da técnica de orientação profissional. Trata-se de uma arte que deve ser estudada cientificamente. (VIANA, 1940, p. 140)

O autor enfatiza, sem qualquer dúvida, a necessidade de um estudo científico da realidade educacional por parte dos educadores, de natureza interdisciplinar e em correspondência com a “notável preparação especial”, ou seja, especializada, que o seu desempenho exige. Mas esse não é o único elemento. Além de ser necessária uma “cultura geral”, quer dizer, o saber científico ou humanístico, é igualmente imprescindível “intuição” e “consciência exata da missão que desempenha”.

Analisaremos adiante a ideia de “missão”. Sublinhemos, para já, que a referência à “intuição”, que se articula com o perfil pessoal, remete para um saber-fazer resultante da experiência prática.

Há pessoas, é verdade, que imaginam que só a prática do ensino pode formar o educador e dar-lhe a necessária experiência; essas pessoas desconhecem que os princípios são sempre úteis para esclarecer e guiar a prática. (VIANA, 1940, p. 141)



Não obstante a valorização da dimensão experiencial, o autor admite a seguir que “a prática de ensino” não é suficiente para formar o educador. Os “princípios” são imprescindíveis para “esclarecer e guiar a prática”. Mas essa preparação pedagógica e psicológica não deve conduzir a excessos de erudição, deve estar muito fortemente articulada com a própria prática.

O professor precisa de ter uma preparação pedagógica e psicológica específica, orientada num sentido essencialmente concreto e prático, fora de todos os exageros teóricos do eruditismo estéril e balofo. (VIANA, 1947, p.28)

Encontramos, pois, em Gonçalves Viana um esboço de formulação de uma relação harmoniosa entre teoria e prática pedagógica que se aproxima das conceções atuais sobre o tema.

O reconhecimento da dimensão científica da formação articula-se, por outro lado, com a definição da atividade docente como uma profissão (PERKIN, 1987). Em termos gerais, a profissionalização, entendida como projeto histórico, é algo que podemos intuir nos discursos dos educadores e formadores de professores que, em momentos diferentes, escreveram na imprensa pedagógica ou que publicaram manuais de pedagogia ou de didática, até porque é uma noção que contribui, de forma visível, para a valorização dos professores e do seu trabalho. O reconhecimento dessa dimensão profissional está presente no pensamento de Mário Gonçalves Viana, por exemplo nos seguintes excertos:

Desde há muito que a profissão do magistério é considerada como uma profissão de altíssima importância social. (VIANA, 1947, p.25)

O professor deve procurar honrar e dignificar a profissão, em toda a parte onde se encontrar. (VIANA, 1954, p.26)

Nem todas as pessoas podem desempenhar uma tão importante profissão. (VIANA, 1947, p.28)

As referências à profissão, à sua elevada importância social, à necessidade de os professores contribuírem para a sua dignificação são constantes. Os professores são apresentados como sendo os verdadeiros especialistas do ato educativo, detentores, como já notámos, de um saber capaz de fundamentar cientificamente a sua atividade e de uma experiência prática capaz de enriquecer os princípios que os norteiam. Olhando de forma mais distanciada para esta retórica profissional poderíamos, hoje, acrescentar o seguinte. Não obstante a sua relevância, a utilização discursiva de categorias como profissão, profissionalismo e profissionalização envolve também alguns riscos. Em primeiro lugar, o risco da mitificação ou do investimento meramente retórico; quer dizer, da elaboração de uma espécie de narrativa da salvação, desfasada da realidade. Em segundo lugar, o risco de ficarmos reféns de um paradigma de profissão inspirado nas profissões liberal, dificilmente aplicável a este caso concreto. A complexidade da atividade docente, se tivermos em conta a sua historicidade e as suas diversas dimensões, não se compadece com olhares redutores. A noção de profissão não esgota, assim, a tentativa de uma definição, sendo conveniente conjugá-la com outras categorias (Escolano Benito, 2011; Tom, 1984) como, de resto, encontramos potencialmente em Mário Gonçalves Viana e em outros educadores deste período.

### **“VOCAÇÃO”, “MISSÃO” E “PAIXÃO” COMO DIMENSÕES DO ENSINO**

A docência surge, com frequência, idealizada e sacralizada nos discursos dos professores, designadamente quando vistos na longa duração. O investimento dos professores no seu trabalho e as implicações desse trabalho no futuro da sociedade são bastas vezes destacadas. A atividade é apresentada geralmente como sendo uma missão, aparecendo

os professores como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino. As referências religiosas são uma constante, evocando, exatamente, as raízes religiosas da profissão. Os elementos aqui referidos estão bem presentes no pensamento de Mário Gonçalves Viana como podemos apreciar nos exemplos que se seguem.

Não há, pois, verdadeira Escola, sem professores à altura da sua missão. (Viana, 1947, p.28)

Não é educador quem quer. O educador necessita possuir um pouco de apóstolo. (Viana, 1940, p.140)

Está claro que a vocação desempenha, no caso, um papel preponderante: A educação é mais do que uma ciência; é uma arte; não é uma coisa que se aprenda; é um dom com o qual se nasce. (Viana, 1940, p.142)

O magistério é mais do que uma profissão: tem de ser uma carreira de sacrifício e de apostolado. (Viana, 1955, p. 146)

E assim chegamos ao tema, incontornável, da vocação, um tema de ontem e de hoje, articulável tanto com discursos conservadores como progressistas, em matéria pedagógica, entenda-se. Convém ter em conta que a vocação não exclui, em muitos dos argumentos, o recurso a outras categorias para definir a profissão docente, nem representa, necessariamente, um olhar descontextualizado sobre a mesma, como alguns autores contemporâneos têm realçado, além de que o seu sentido é variável, estando, em alguns casos, já distante da fundamentação religiosa que lhe está na origem (Hansen, 1995). Como vemos nas citações anteriores, profissão e vocação não surgem como categorias antagónicas, parecendo antes complementar-se.

Tanto no caso deste como de outros autores, a noção de vocação surge articulada com outros dos temas relacionados com a figura do professor como a necessidade de ter em conta os detalhes da prática, numa aproximação ao seu entendimento como ofício; o papel das emoções no que se refere ao seu envolvimento com os seus alunos; a importância da pessoa do professor e da sua natural exemplaridade.

A escola é, fundamentalmente, o professor. (. (Viana, 1947, p.7)

O professor deve procurar aperfeiçoar-se como pessoa humana e como Educador. (. (Viana, 1954, p.24)

O professor deve respeitar, em cada aluno, a dignidade humana. (. (Viana, 1954, pp. 29-30)

Ensine que disciplina ensinar, ele tem sempre mil e uma oportunidades de educar os alunos, por exemplos e por palavras. A pontualidade e o apuro com que se deve apresentar, inalteravelmente, nas aulas já representam elementos educativos importantes. Para ser professor é necessário ser moralmente elegante, impondo a autoridade mais pelo prestígio, correção e compostura da sua atitude do que pelas palavras iracundas ou pelas expressões enfáticas. (Viana, 1940, p.143)

O enraizamento da profissão numa tradição moral é, na verdade, uma referência constante nos discursos de professores e formadores de professores (Hansen, 2001). A pessoa do aluno, e o respeito que esta deve merecer, surge como ponto de partida essencial. O professor é-o em função do seu aluno. É isso que dá sentido à dicotomia clássica, de fundo religioso, mestre – discípulo. É isso, igualmente, que sustenta a definição do professor como educador. O crescimento integral da criança ou do jovem representa o compromisso do professor

e este investe plenamente a sua pessoa na consecução desse desiderato. Assim se compreende o tema da exemplaridade do mestre, permanentemente glosado pelo discurso pedagógico, independentemente de momentos ou tendências. Essa ideia está bem presente na afirmação de que “para ser professor é necessário ser moralmente elegante”. Responsabilidade imensa, esta, tendo em conta a fragilidade humana que condiciona o professor, qualquer professor. Mas esta é, sobretudo, uma retórica que tem em vista a legitimação e dignificação do exercício profissional, ancorando-o num ideal supremo, a formação dos cidadãos do futuro, a construção da nova sociedade.

Subjacente às reflexões anteriormente apresentadas de Mário Gonçalves Viana está, igualmente, o tema da “paixão” na educação, outro daqueles que surge em momentos diferentes da reflexão pedagógica sobre a figura do professor, tema esse que nos conduz, na verdade, à incontornável presença da dimensão afetiva nas relações educativas e que foi recuperado, mais proximamente, pelo académico inglês Christopher Day (2004). Assim sendo, tanto a vocação como a paixão surgem como metáforas de um ensino assente em valores e em propósitos morais, de um professor crente em ideais remetendo para o aperfeiçoamento humano, de um comprometimento simultaneamente racional e emotivo e de um exercício da profissão criativo e desafiador, condições estas intuídas historicamente por alguns educadores, tanto em termos teóricos como práticos, e passíveis hoje de sistematização a um outro nível.

#### **A DIMENSÃO MORAL DO TRABALHO DOS PROFESSORES. EXEMPLARIDADE E DEONTOLOGIA DOCENTE**

Como têm mostrado, para o caso português, os estudos de A. Nóvoa (1987; 1998), a definição de um conjunto de normas e valores próprios dos professores constituiu uma dimensão essencial do processo de profissionalização da atividade docente. Mesmo sem a vigência de um código

deontológico, aceite como tal pelos professores, estes foram, em momentos diferentes, contribuindo para a elaboração de princípios deontológicos, sentidos como tal, princípios esses que conheceram uma presença difusa nos discursos produzidos, como uma espécie de “cristalização da experiência ética” desses mesmos professores (Cunha, 1996, p.118). Um aspeto importante é o facto de, através desses princípios, se aspirar a uma autoregulação do exercício da profissão. A deontologia docente é, nesta ótica, vista como algo construído a partir do interior da profissão, resultante duma reflexão própria sobre a prática, e não como algo imposto de fora pelo Estado. Como alternativa informal a essa imposição, vários educadores e formadores de professores foram contribuindo gradualmente, designadamente nas páginas da imprensa de educação e ensino e dos manuais de pedagogia e didática, para a elaboração duma espécie de código implícito do ensino, o qual se destinava a ser, posteriormente, apropriado por camadas cada vez mais amplas e conscientes da classe.

Na obra de Mário Gonçalves Viana, o tema da ética ou deontologia docente ocupa um lugar de destaque, como podemos ver em obras como *O Professor* (1947) ou *Ética pedagógica* (1953). Isso mesmo pode ser ilustrado através dos seguintes exemplos:

O magistério é uma atividade complexa, que impõem variados e delicadíssimos deveres. (Viana, 1955, p. 159)

Há aptidões e capacidades que desde sempre têm sido consideradas essenciais à atividade magistral: honestidade, prudência, paciência, serenidade, imparcialidade, acolhimento, bondade, compreensão da criança, espírito de disciplina, domínio de si, etc. (. (Viana, 1947, p.27)

Em face do exposto, tem o professor [...] deveres múltiplos a cumprir, deveres esses que poderiam sistematizar-se em função das seguintes relações:

- a) Deveres do professor em relação a si próprio;
  - b) Deveres do professor em relação aos alunos;
  - c) Deveres do professor em relação à profissão;
  - d) Deveres dos professores em relação aos seus colegas e aos seus inferiores;
  - e) Deveres dos professores em relação às famílias dos alunos.
- (. (Viana, 1954, p.24)

O autor manifesta uma clara consciência da importância e papel da deontologia docente no sentido de valorizar e dignificar os professores e o seu trabalho, afirmando-os como verdadeiros profissionais do ensino. Chega a propor, em vários momentos, uma espécie de código deontológico, assente num conjunto de valores éticos, como os indicados em cima, e implicando dimensões diversas do exercício profissional (na relação com os alunos, os colegas, as famílias, etc.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto que Mário Gonçalves Viana teve como pano de fundo no que se refere ao seu percurso biográfico, o Estado Novo salazarista, foi um contexto particularmente difícil para o exercício profissional docente e para a concretização de pedagogias alternativas tendo em conta o forte controlo ideológico e moral, a censura intelectual e a repressão política exercidas sobre todos os cidadãos, ao mesmo tempo que os professores, em particular, viam a sua autonomia pedagógica bastante restringida e aspetos do seu quotidiano alvo de um controlo estrito, para além de sofrerem as consequências de algumas medidas tendentes a uma certa desprofissionalização. Esses condicionalismos não impediram que Mário Gonçalves Viana desenvolvesse um pensamento pedagógico próprio e assente numa ética humanista, não obstante a proximidade política que tinha em relação ao regime autoritário de então, pensamento esse também muito marcado pela influência

dos pressupostos da chamada Educação ou Escola Nova, tal como são apropriados, a partir dos anos 30 do século XX, por correntes pedagógicas conservadoras ou católicas. A designação Escola Ativa surge, em muitos momentos, como uma designação mais em correspondência com esse esforço de reinterpretação.

Uma das preocupações centrais presentes na obra de Mário Gonçalves Viana é a da importância de uma reflexão sobre os fundamentos éticos do exercício profissional docente. Na sua ótica, o trabalho do professor deve ser conduzido por princípios de natureza deontológica, sendo o próprio professor uma figura eminentemente ética, o que nos remete para a consideração da sua exemplaridade moral e para a necessidade de uma articulação próxima entre a pessoa e o professor. Este discurso surge associado à crença, muito presente no autor, no alto valor social da educação e, em consequência, na relevância da função social desempenhada pelo professor.

Nessa conformidade, a definição do professor como profissional do ensino, detentor de um saber de base científica e recorrendo a técnicas especializadas, surge como outro dos eixos centrais do pensamento de Mário Gonçalves Viana. O reconhecimento de que a docência é uma profissão não significa, para este como para outros autores, que essa seja a única dimensão presente na definição do que é ser professor. Outras categorias são aqui convocadas e reinterpretadas, designadamente categorias que integram, na longa duração, a tradição docente, designadamente missão, vocação ou sacerdócio, muitas delas metáforas ou analogias que remetem para as raízes religiosas da atividade.

Essas duas retóricas, a profissional e a religiosa, não surgem como contraditórias mas antes como complementares. Pretende-se, em qualquer dos casos, legitimar o trabalho dos professores e contribuir para a sua dignificação social. Igual complementaridade é atribuída às definições com recorrem a metáforas e analogias de inspiração artesanal ou ofical e que tendem a valorizar a vertente prática e experiencial do trabalho



docente, ou seja, que olham para o ensino, nas palavras da época, simultaneamente como uma ciência e uma arte.

Fica claro para nós, no final deste percurso, que os discursos de educadores como Mário Gonçalves Viana têm, entre as suas finalidades, fomentar a partilha, entre todos os professores, de um conjunto de crenças, ideais, valores, conhecimentos especializados e práticas desejáveis, em qualquer dos casos considerados elementos essenciais para a construção de uma comunidade simbólica e etapa fundamental do processo de profissionalização (Nóvoa, 1987).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Day, C. (2004) *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Escolano Benito, A. (2011) Arte y oficio de enseñar. In P. Celada Perandones (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Vol. I, pp.17-26). El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar.

Hansen, D. T. (2001) *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed*. New York and London: Teachers College Press.

Hansen, D. T. (1995) *The call to teach*. New York and London: Teachers College – Columbia University.

Nóvoa, A. (1987) *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)* (2 vols.). Lisboa: INIC.

Perkin, H. (1987) The teaching profession and the game of the life. In P. Gordon (Ed.). *Is teaching a profession?* (pp.12-25). London: Institute of Education, University of London.

Pintassilgo, J. (2011) Em torno da Arte de Ensinar: vocação, paixão, exemplaridade moral e prática. In P. Celada Perandones (Ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Vol. I, pp.201-208). El Burgo de Osma: Sociedad Española de

Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar.

Tom, A. R. (1984) *Teaching as a moral craft*. New York & London: Longman.

Viana, M. G. (1940) *A educação integral*. Porto: Editora Educação Nacional.

Viana, M. G. (1955 / 1946) *Pedagogia Geral* (3ª edição revista, melhorada e actualizada). Porto: Livraria Figueirinhas.

Viana, M. G. (1947) *O Professor*. Biografia sintética da fundação docente. Breves achegas históricas para um profissiograma do professor. Lisboa: s/n.

Viana, M. G. (1954) *Ética pedagógica. Alguns problemas de deontologia profissional*. Lisboa: Separata do «Boletim do Instituto Nacional de Educação Física».

Woods, P. (1999) *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto

# O CORPO DOCENTE CARIOCA SOB CONTROLE: SOBRE ALGUMAS DAS ESTRATÉGIAS ACIONADAS PELA DIRETORIA GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA NOS ANOS 1920

*José Cláudio Sooma Silva<sup>1</sup>*

## Resumo

O artigo dialoga com um conjunto de pesquisas em História da Educação que têm explicitado que analisar a escolarização primária na cidade do Rio de Janeiro na década de 1920 significa atentar para todo um repertório de projeções de governo que ansiavam disciplinar e harmonizar a capital e a sua população. Baseado no exame de um conjunto de solicitações encaminhadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública e na análise de uma série de notícias colocadas em circulação pelo periódico carioca *Gazeta de Notícias*, as atenções incidiram sobre alguns dos mecanismos de controle que foram direcionados em relação ao corpo docente enfocando, principalmente, as investigações que culminaram na prisão do professor adjunto Álvaro Palmeira.

**Palavras-chave:** História da Educação; Educação Primária; História da Cidade do Rio de Janeiro; Álvaro Palmeira

1 Professor Adjunto de História da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UERJ.

email: claudiosooma@gmail.com

# THE CARIOCA TEACHERS UNDER CONTROL: ABOUT SOME OF THE STRATEGIES IMPLEMENTED BY THE INSTRUCTION DIRECTORY IN THE 1920s

---

## Abstract:

The article discusses with a some researches in History of Education that have explained that analyzing primary schooling in the city of Rio de Janeiro in the 1920s means analyzing some government strategies that aimed to discipline and harmonize the capital and the population. Based on analysis of these issues, this study focuses on some of the efforts that were mobilized by the Instruction Directory to supervise the teachers and some reports that were published in *Gazeta de Notícias*, discussing the investigations that culminated in the arrest of the teacher Álvaro Palmeira.

**Keywords:** History of Education; Primary Education; History of the City of Rio de Janeiro; Álvaro Palmeira.

## A ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA E AS PROJEÇÕES DE GOVERNO<sup>2</sup>

Foi a partir, principalmente, de finais dos anos 1980/início dos 1990 que os estudos sobre a História da Educação Primária Carioca passaram a ampliar as interlocuções com os debates do campo da Historiografia<sup>3</sup>. Tal movimento investigativo, dentre outros aspectos, contribuiu (e permanece contribuindo) para o fortalecimento da certeza de que analisar a escolarização primária no decurso das três primeiras décadas do século XX significa, fundamentalmente, atentar para todo um repertório de projeções que, sob a lógica das ações de governo, ansiava disciplinar e harmonizar a antiga capital do Brasil e a sua população.

A justificativa para que a escolarização primária integrasse esse repertório de projeções governamentais passava pela intensificação, cada vez maior, daquele investimento interessado em convertê-la em uma modalidade de intervenção social capaz de ensinar diferentes comportamentos e maneiras de viver e praticar a cidade, mas que, fundamentalmente, se encarregaria de inculcar e despertar uma disciplinarização “consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada” (CARVALHO, 1997, p. 284)<sup>4</sup>.

Nessa medida, o contato diário e frequente contribuiria para que a comunidade escolar (corpo docente e discente,

<sup>2</sup> Este estudo contou com o apoio financeiro da FAPERJ e do CNPq.

<sup>3</sup> (NUNES, 1994, 1996, 2000; CARVALHO, 1989, 1997, 1998; CAMARA, 2008, 2010, 2013; SILVA, 2004, 2009, 2012; PAULILO, 2001, 2007, 2014; PAULILO e SILVA, 2012; VIDAL, 2001; ABDALA, 2003; RODRIGUES, 2002, por exemplo).

<sup>4</sup> A esse respeito, cumpre sublinhar que o investimento de converter a *escolarização* em uma modalidade de intervenção social que, de algum modo, inculcasse e difundisse um repertório de comportamentos que, sob a lógica de governo, seria indispensável para a vida em sociedade atravessou grande parte do século XIX. Afinal, sob a perspectiva de unificar as territorialidades, estreitar laços de pertencimentos, estabelecer vínculos de nacionalidade, constituir um corpo de cidadãos, enfim *inventar* um Império, grande foi a atenção despendida para *escolarizar* a população. Conferir, por exemplo: (Gondra e Schueler, 2008; GONDRA, 2009; Silva e Schueler, 2013.

familiares, conhecidos) incorporasse e difundisse certo número de preceitos escolares que produziria modificações benéficas no meio social. Algo, portanto, que sinalizava para um esforço de, por assim dizer, “[...] pedagogiza[r] as relações sociais” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 11), ou seja, reforçar na cidade um “[...] modo de socialização, o modo escolar de socialização” (p. 38).

Por essa tentativa de *pedagogizar* as circunstâncias do viver cidadão deve-se compreender, então, todo um conjunto de saberes e práticas trabalhado na/pela escola primária que, de algum modo, produziria interferências nos pensamentos, comportamentos, condutas e hábitos. Dessa forma, para que fosse viável a tentativa de inculcá-los e disseminá-los entre os cariocas, era necessário que se encontrassem incorporados na mente, no corpo, na fala, nos gestos da comunidade escolar, de tal maneira que o próprio modo de agir, falar e se comportar dessas crianças e desses adultos os distinguíssem dos demais integrantes da sociedade.

Nesse quadro, de início, era preciso nos espaços e tempos intramuros escolares fiscalizar, disciplinar e punir os procedimentos, condutas e circunstâncias que, porventura, destoassem dos preceitos educativos enfatizados. Tratava-se, no fundo, de ampliar os mecanismos de vigilância sobre os adultos e as crianças da comunidade escolar, de maneira que não se desvirtuassem.

Essa estratégia foi, ao longo da década de 1920, amplamente empregada pela DGIP – Diretoria Geral de Instrução Pública (PAULILO, 2001, 2007), abarcando, por exemplo, as preocupações higiênicas e de infraestrutura dos prédios escolares e arredores; o controle de impropérios dirigidos aos/às alunos/as e professores/as por adultos e crianças nas grades e portões dos estabelecimentos de ensino; a fiscalização das jogatinas realizadas nas proximidades das escolas; a perseguição a sujeito armado à porta do estabelecimento; a vigília de algazarras efetivadas dentro e/ou

nas localidades circunvizinhas aos prédios escolares (SILVA, 2009, 2012).

Por essas ocorrências e mais um grande número de outras que ocuparam a agenda de preocupações da DGIP no período (SILVA, 2009), percebe-se que “proteger” a comunidade escolar (alunos e docentes) das interferências externas, de modo a preservar os preceitos educativos trabalhados nos espaços e tempos intramuros, não foi uma tarefa fácil. Em termos estratégicos, fundamentava a tentativa de expansão dos mecanismos de vigilância sobre as crianças e adultos escolares.

Sobre as crianças e os adultos da comunidade escolar, convém reforçar. Afinal, tomando em consideração a lógica de despertar e inculcar preceitos educativos, primeiramente, nos espaços e tempos escolares, tanto os alunos (crianças) quanto os professores, inspetores, diretores, serventes, enfermeiras etc. (adultos) deveriam estar sob observação e fiscalização constantes. Desse modo, os encarregados mesmos por educar e disciplinar as crianças eram, também, controlados (FOUCAULT, 2005).

### **OS INVESTIMENTOS PARA ABAFAR AS EXPRESSIVIDADES DO TUMULTO**

Enfatizar que as preocupações de disciplinarização da DGIP não se restringiam aos alunos aponta para um movimento interessado em aclarar que os próprios professores, inspetores, diretores etc., caso não fossem controlados, talvez se afastassem dos preceitos educativos concebidos como ideais para a capital. Para discorrer sobre esse afastamento dos preceitos educativos por parte dos adultos, torna-se operatória a apropriação da *expressividade do tumulto*, sublinhada por Jesús Martin-Barbero (2001, p. 278)<sup>5</sup>. Segundo o autor, tal

5 Em seu livro, Martin-Barbero se interessa em problematizar a insuficiência de pensar as relações culturais a partir de abordagens centradas em pares de oposição: “dominante e dominado”, “cultura erudita e cultura popular”, “elite e populacho” etc. No lugar disso, defende que as análises devam se deter sobre as tramas e os entrelaçamentos, os meios e as mediações que, cotidianamente,

categoria de análise auxilia a compreender as possíveis ações espontâneas, casuais e inesperadas que a população emprega para dar vazão às rebeldias e descontentamentos em seu cotidiano.

Retornar às situações frisadas anteriormente que, de modo incisivo, ocuparam a agenda de preocupações da DGIP acompanhado, também, por aquilo que de instigante carrega a categoria de *expressividade do tumulto* significa compartilhar da concepção de que aqueles que concretizavam tais acontecimentos “não pretendia[m] vencer, não podia[m] ganhar nada. Era somente um grito, uma convulsão [...], uma vertigem [...] e indignação” (SEVCENKO, 1984, p. 68)<sup>6</sup>. Isso possibilita pensar que a impregnação dos estabelecimentos de ensino primário pelos espaços urbanos no decurso dos anos 1920 concorreu para que estivessem em contato mais frequente com os dissabores e desarranjos cotidianos. Dentre esses, as manifestações daquelas pessoas que passaram a vislumbrar os tempos e os espaços escolares como possíveis alvos contra os quais poderiam direcionar sua insatisfação e/ou concebê-los com plataformas para bradarem seus descontentamentos.

Nessa perspectiva, a rotina de surpresas e eventualidades, por suas próprias características de instaurarem o inusitado, talvez abrissem brechas para comportamentos inadequados, reações inoportunas, palavras inapropriadas, ações intempestivas protagonizadas pelo corpo docente e demais funcionários das escolas. Nesse sentido, as respostas à *expressividade do tumulto* poderiam propiciar reprimendas

---

são costurados por diferentes agrupamentos populacionais. Nesse quadro, aborda a categoria de “expressividade do tumulto” quando de suas alusões às “*carpas’ e aos salões de baile* [como] *espaços para a instalação de uma outra dimensão do popular*” no que tange à História da sociedade mexicana (2001, p. 278).

- 6 Cumpre pontuar que Nicolau Sevcenko não emprega em sua análise o termo “expressividade do tumulto”. Contudo, suas reflexões sobre a Revolta da Vacina, que explodiu na cidade no ano de 1904 por conta, principalmente, da lei que tornou obrigatória a vacinação e revacinação contra a varíola, podem ser percebidas, também, à luz dessa categoria cunhada por Jesús Martín-Barbero.



exageradas, atitudes deseducadas, medidas incoerentes por parte dos adultos responsáveis por enfatizar os preceitos educativos nos estabelecimentos de ensino. Tudo isso na frente das crianças que, via de regra, deviam encarar os seus educadores como exemplos edificantes e práticos daqueles preceitos educativos estudados<sup>7</sup>.

Por essas ponderações, depreende-se que não foi sem razão o fortalecimento e a ampliação dos mecanismos de vigilância no período. Ao se atentar para as estratégias mobilizadas pela DGIP, nota-se uma fiscalização constante e um controle intenso daquelas circunstâncias que poderiam facultar a emergência de comportamentos e condutas outros que não os ansiados em relação às práticas e saberes escolares.

Mas, não se compreenda que esse investimento estratégico foi capaz de, para permanecer no mesmo jogo de palavras, “silenciar” a *expressividade do tumulto*. Nesse particular, estão em consideração as “tecnologias mudas [que] determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais” (DE CERTEAU, 1994, p. 41). Ou seja, as artimanhas e (re) arranjos que, no mais das vezes de modo inconsciente, são colocados em cena no teatro cotidiano pelos sujeitos sociais.

No entanto, indicar a permanência dessas circunstâncias que aludem à *expressividade do tumulto* não inviabiliza o enfoque desta reflexão nos procedimentos prescritivos que, diante das necessidades, possibilidades e exigências sociais do período em organizar o ambiente urbano, foram empreendidos pela DGIP, pelo contrário, o fortalece. Afinal, mergulhando no caráter de complementaridade das ações estratégicas com os elementos da ordem do imprevisto (DE CERTEAU,

---

7 A respeito de os educadores se tornarem exemplos edificantes para os seus alunos nos espaços e tempos escolares, são interessantes as seguintes concepções de Fernando de Azevedo: “[...] o professor que, dando a sua lição, julgou concluída a sua tarefa, não é digno da profissão que exerce, no interesse público. A ele é que cabe contribuir para a educação moral e cívica, pelo exemplo constante e pelas oportunidades que lhe dá o ensino a seu cargo” (AZEVEDO, 1958, p. 78).

1994), a existência de momentos inesperados, colabora para se indiciar, inclusive, o porquê desse órgão administrativo precisar recrudescer os mecanismos de vigília, fiscalização e controle. Afinal, perante a transitoriedade das “traquinagens cotidianas”, era imprescindível modificar as estratégias que, de alguma maneira, se propunham discipliná-las.

Seguindo essa linha de raciocínio, e para perceber até que ponto se estendeu a tentativa de expansão dos mecanismos de controle da comunidade escolar, torna-se oportuna a remissão ao caso do adjunto Álvaro Palmeira, do 4º Distrito (São José). A trama envolveu a Prefeitura, a Polícia e a DGIP.

### PREPARANDO O TERRENO: OPÇÕES E CUIDADOS

Antes de principiar a interlocução com os documentos que registraram o caso Álvaro Palmeira, torna-se imprescindível destacar algumas informações pontuais acerca da coleção que integravam. Todos os despachos rubricados pela DGIP que foram analisados neste estudo estão reunidos nas pastas “*Copiador de Ofícios, 3ª Seção da Diretoria Geral de Instrução Pública*” que se encontram salvaguardadas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ). Estas pastas, como os títulos deixam subentender, armazenam as cópias de ofícios, solicitações, resoluções enviados.

Como se pode presumir, a variedade de temáticas abordadas é bastante significativa. Para que se tenha uma ideia, vale acompanhar alguns temas principais: condições de salubridade das escolas e arredores, mobiliário escolar, desentendimentos entre a comunidade escolar, reparos de diversas ordens nos prédios escolares, reforço de policiamento no entorno das escolas, pedidos para o recrudescimento da fiscalização dos inspetores, normatização do calendário escolar, solicitação de pareceres médicos sobre o estado dos prédios escolares, problemas de trânsito próximo às escolas.

De posse dessa primeira caracterização geral das pastas “Copiador de Ofícios”, torna-se possível aclarar as maneiras

como foram problematizadas. Dentro dos recortes conferidos, e acompanhando os alertas firmados por Michel Foucault e Pierre Bourdieu, colocar em exame essas mensagens que foram cotidianamente encaminhadas pela DGIP significou empreender um movimento que atentasse para o “campo dos fatos de discurso a partir do qual são[foram] construíd[a]s” (FOUCAULT, 1972, p. 37). Isso significa que, embora redigidas na linguagem protocolar de uma comunicação que, sobretudo, empregava a formalidade da escrita como um indicativo de respeito aos regimentos hierárquicos, essas mensagens estavam inseridas em um campo de forças atravessado por diferentes instâncias de poder (BOURDIEU, 2007).

Essa circunstância pode, inclusive, ser indiciada pela materialidade desses documentos. Afinal, essas mensagens são cópias “carbonadas” daquelas que foram enviadas aos destinatários e sua reunião em volumes encadernados foi uma iniciativa da própria DGIP. Desta feita, nessas práticas burocráticas de “carbonar” e arquivar as mensagens, encontram-se alguns procedimentos adotados por esse órgão que podem indicar que fossem apresentadas no caso de alguma necessidade. Ao lado disso, esse cuidado para com os registros permite aventar, também, a possibilidade de uma fiscalização e controle do que fora remetido.

Isso justifica, portanto, o posicionamento investigativo adotado por este estudo no que condiz a essa massa documental, qual seja: estrategicamente, as pastas “Copiador de Ofícios” foram enquadradas como indiciárias de circunstâncias cotidianas que, de algum modo, estavam presentes na agenda de preocupações da DGIP. Se isso parece pertinente, incidir o foco para o caso Álvaro Palmeira caracteriza-se como um movimento sugestivo para o indiciamento de algumas das estratégias acionadas que tencionaram controlar, normatizar e fiscalizar a prática docente no período.

## UMA SUSPEITA

Sr. Inspetor Escolar do 4º Distrito  
 Recomendo-vos informeis, reservadamente, com a maior urgência, sobre a capacidade e conduta do adjunto de 3ª classe Álvaro Palmeira no desempenho de suas funções e se em aula ele faz propaganda ou procura incutir nos alunos as ideias subversivas, de que em público, como consta, se faz ardoroso adepto (O Diretor Geral, 24 de julho de 19208); (AGCRJ); código: 34-3-16.

Pela leitura, nota-se que a DGIP se ocupou de averiguar se Álvaro Palmeira estava exercendo adequadamente os seus encargos docentes. Para tanto, inquiriu junto ao Inspetor Escolar responsável pelo Distrito acerca da “capacidade” do adjunto, mas também sobre a sua “conduta”, posto haver suspeitas de que o mesmo estaria “incuti[ndo] nos alunos ideias subversivas”.

Nessa mensagem chama a atenção a articulação estabelecida entre as competências exigidas para o exercício do cargo de professor e os modos prestigiados para se realizar a prática docente. Por outros termos, ao embaralhar a capacidade e a conduta, percebe-se que estariam em observação tanto os pré-requisitos para o “bom” desempenho da profissão (conhecimento, capacidade de transmitir os saberes, organização e disciplinamento dos educandos etc.) quanto aspectos concernentes às formas escolhidas para estimular os ensinamentos (assuntos abordados, temáticas enfatizadas, comportamentos estimulados, didáticas desenvolvidas etc.).

Por outro lado, desperta interesse a orientação para que o Inspetor Escolar concretizasse as observações de Álvaro Palmeira e as transmitisse à DGIP, como se lê no documento, “reservadamente”. Isso significa que as perguntas,

o levantamento de situações, a possível recolha de impressões de outras pessoas sobre o comportamento e a conduta do adjunto, enfim, toda a investigação deveria acontecer sem que o “suspeito” tivesse conhecimento de causa.

No que diz respeito ao “suspeito” (Álvaro Palmeira), ao lado de suas atribuições como adjunto de 3ª classe numa escola do Distrito de São José (região central da capital), importa sublinhar que ele ocupava no período o cargo de diretor do *Voz do Povo*. Tratava-se de um jornal carioca diário que pode ser considerado como de “orientação anarquista” (GOMES, 2005, p. 88) e que, assim como o movimento anarquista como um todo, passava a sofrer forte repressão policial no correr de 1920. A esse respeito, torna-se oportuno acompanhar as palavras de Ângela de Castro Gomes.

É bem perceptível, quando se lê o jornal *Voz do Povo*, o aumento da violência e da eficácia da ação policial contra os anarquistas, sobretudo a partir de meados do ano [1920]. [...] vários elementos foram presos, comícios anarquistas foram proibidos e agentes policiais começaram a encontrar bombas espalhadas no centro da cidade, o que era atribuído aos anarquistas. [...] a nova sede do *Voz do Povo* foi ocupada sob o comando pessoal de Geminiano da França, que prendeu, entre outros, Álvaro Palmeira, diretor do jornal (GOMES, 2005, p. 135).

## A PRISÃO

A situação de Álvaro Palmeira se complicava. Como se pode acompanhar pela leitura da mensagem abaixo, outra instituição entrou em cena ansiando conter os seus “excessos”: a Polícia.

Sr. Prefeito

Oficiei o Exmo. Dr. Chefe de Polícia para saber dos atos praticados por Álvaro Palmeira, adjunto de 3ª classe, e informado fui de que o referido adjunto concitara o povo à revolta, pelo que fora preso e que contra ele fora intentado um processo [...] (O Diretor Geral, 26 de julho de 1920); (AGCRJ); código: 34-3-16.

Atentando-se para as datas dos dois documentos rubricados pela DGIP, percebe-se que dois dias separaram a primeira mensagem (24/07/1920) dessa que foi encaminhada à Prefeitura (26/07/1920). Tempo suficiente para que a DGIP acionasse o Chefe de Polícia para inquirir sobre os “atos praticados” por Álvaro Palmeira. Como retorno dessa consulta, foi registrado que o “suspeito” fora preso e tivera um processo instaurado, sob a alegação de que ele “concitara o povo à revolta”. Esse acontecimento, também, conquistou espaço significativo no jornal carioca *Gazeta de Notícias*:

Esteve ontem, à noite, bastante agitada, durante grande espaço de tempo, a zona do 4º. Distrito, principalmente a rua da Constituição, onde, na casa n. 12 tem a sua redação e oficinas o jornal ‘Voz do Povo’.

Numa sociedade operária à rua José Mauricio fora efetuada uma reunião e terminada que foi a mesma, segundo informou a Polícia do 4º. Distrito, cerca de 500 operários reuniram-se na rua, descendo em direção à sede daquele jornal, dando vivas à revolução, a Lenine, ao maxinalismo [sic], etc. [...] os vivas e gritos recrudesciam, ouvindo-se também os de ‘Abaixo a polícia’ e ‘Morra a polícia’.

Por essa ocasião, grande tumulto se estabeleceu, aparecendo a força da cavalaria que, procurando dispersar os manifestantes,

foi por estes recebida com um grande clamor. A polícia então tratou de efetuar a detenção dos que se mostravam mais exaltados e que eram os jornalistas Álvaro Palmeira e Mario Teixeira [...] (“Instantes de Polvorosa. Em frente à ‘Voz do Povo’ a polícia efetua várias prisões”. *Gazeta de Notícias*, 21 de julho de 1920).

Igualmente, a solicitação da DGIP à Chefia da Polícia foi veiculada pelo mesmo jornal:

A propósito dos sucessos de anteontem, na redação do ‘Voz do Povo’, dos quais resultou a prisão do jornalista Álvaro Palmeira, professor municipal, o Sr. Diretor da Instrução, autorizado pelo Sr. Prefeito, dirigiu, ontem, um longo ofício ao desembargador [ilegível] da Franca, Chefe de Polícia<sup>10</sup>, pedindo urgentes informações sobre aquele fato (“A prisão de um professor municipal. O Diretor de Instrução pede informações à polícia”. *Gazeta de Notícias*, 22 de julho de 1920).

É mesmo significativo acompanhar o caso Álvaro Palmeira fazendo uso, também, de artigos que circularam na *Gazeta de Notícias*. Isso porque esse periódico, desde sua fundação em 1875 por Ferreira de Araújo, “imprime um novo ritmo à imprensa carioca” (PEREIRA, 1997, p. 232) por prestigiar uma “forma barata e popular de fazer jornais” (RAMOS, 2005, p. 5), de tal maneira que “[...] ficou sendo o jornal tipo do Rio, em melhoramentos materiais e inovações do serviço de informação. Foi o jornal que iniciou a entrevista, a reportagem fotográfica, a caricatura diária, o que deu a

10 O confronto com outros documentos do período tornou possível identificar o nome completo do desembargador, Chefe de Polícia: Geminiano Franca. A esse respeito, ver: (AGCRJ), códigos: 35-2-7 e 35-2-15.

fórmula da reportagem moderna” (BARROS & COSTA, 1940, p. 160)11.

A essas características da *Gazeta de Notícias* devem ser acrescidas as considerações de que, desde finais do século XIX, era comum o hábito de ler em voz alta esse periódico (assim como outros), fazendo com que as notícias chegassem também “à grande massa de iletrados que se espalhava pela cidade” (PEREIRA, 1997, p. 233). Nessa mesma esteira de ponderações rumam as análises da pesquisadora Monica P. Velloso (1996) ao enfatizar que, no transcurso das duas primeiras décadas do século XX, as diferentes formas de entrar em contato com o escrito e a leitura no meio social carioca passaram a se constituir como uma “atividade em trânsito [...] ganha[ndo] as ruas, misturando-se aos ruídos, movimentos e imagens da cidade” (VELLOSO, 1996, p. 58).

Diante do exposto, a veiculação pelas páginas de um jornal que conhecia uma significativa circulação no período – como era a *Gazeta de Notícias* – torna-se sugestiva, enquanto indícios, para se pensar que o caso Álvaro Palmeira extrapolava os trâmites administrativos da educação carioca, bem como as circunstâncias concernentes aos tempos e espaços escolares. Sobre esse aspecto específico, inclusive, cumpre assinalar uma diferença fundamental entre as duas mensagens encaminhadas pela DGIP: na de 24 de julho, as preocupações giravam em torno das possíveis “ideias subversivas” que o adjunto “incuti[a] nos alunos”; já na de 26 de julho a alegação, por parte da Polícia, para o aprisionamento e a instauração de processo foi a de que “concitara o povo à revolta”, sem nenhuma menção ao corpo discente. Destarte, percebe-se que os possíveis

11 Sobre esse particular, cabe frisar que foi a “Gazeta de Notícias que inaugurou “o sistema de vendas avulsas pela cidade – pois até então as folhas eram vendidas apenas em livrarias e casas de comércio frequentadas pela pequena parcela da população que era interessada pelas letras” (PEREIRA, 1997, p. 232).

A junção desses elementos – barateamento do custo, vendas avulsas pela cidade, inovações editoriais – fez com que, em finais do século XIX, a *Gazeta* alcançasse uma tiragem diária de 24 mil exemplares (Cf. PEREIRA, 1997 e RAMOS, 2005).



“malefícios” ocasionados por seu comportamento e conduta já não se restringiam àquelas ocasiões vivenciadas no intramuros do estabelecimento de ensino. Antes, se multiplicavam no meio social.

## A LIBERTAÇÃO E O PROSSEGUIMENTO DAS SUSPEITAS

Uma situação nova se apresenta. Álvaro Palmeira é colocado em liberdade e se sujeita a prestar esclarecimentos, pessoalmente, à DGIP.

Posto em liberdade, após 24 horas de detenção, o adjunto de 3ª classe Álvaro Palmeira veio, espontaneamente, a esta Diretoria, e fez exposição verbal da ocorrência em que se achara envolvido, deixando-me em mãos uma justificativa de sua ação naquela ocorrência, acompanhada de artigos, em sua defesa publicados por vários jornais; [...] cuja leitura, em seu juízo, serviria para informar sobre o seu caráter e a sua idoneidade como docente efetivo da Instrução Municipal (O Diretor Geral, 26 de julho de 192012); (AGCRJ); código: 34-3-16 .

Esses dizeres, talvez, sugeriram um desfecho para a trama. Colocado em liberdade, Álvaro Palmeira dirigiu-se até a DGIP e, para além de uma explicação oral e outra por escrito, firmando a sua versão para o ocorrido, arrolou “artigos, em sua defesa publicados por vários jornais”.

Nem tanto assim. Como essa mensagem afirma, tais procedimentos não foram suficientes para encerrar as suspeitas. Isso porque em momento algum a instituição demonstrou estar convencida de que o adjunto não ocasionava problemas na escola e nos arredores. Pelo contrário, fez questão de registrar que a leitura dos artigos de jornais entregues, sob o “juízo” do

acusado e não da DGIP, “serviria para informar sobre o caráter e idoneidade como docente efetivo”.

Com efeito, aproximadamente três meses mais tarde, Álvaro Palmeira voltava a ser motivo de preocupação para a DGIP. Entrementes, outro aspecto funcionou como justificativa para as observações concernentes à sua conduta:

Snr. Inspetor Escolar do 4º Distrito

Recomendo-vos [...] seja observado o professor adjunto de 3ª classe - Álvaro Palmeira, da inconveniência de sua adesão, caso real [...] ao ‘partido bolchevista nacional’ (O Diretor Geral, 21 de outubro de 192013); (AGCRJ); códice: 34-3-19.

### À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre essa última mensagem da DGIP (21/10/1920), ainda sobre o caso do adjunto Álvaro Palmeira, duas observações afiguram-se como fundamentais. A primeira diz respeito ao conhecimento da sua adesão ao “partido bolchevista nacional”. Tal acontecimento indicia que, conquanto não tenha encontrado nenhum outro documento rubricado pela DGIP que fizesse menção ao adjunto no período, seus comportamentos, condutas e práticas continuavam sendo investigados. Mais alguns vestígios de que, presumivelmente, as explicações orquestradas e os artigos entregues pessoalmente, em finais de julho daquele ano, não tenham logrado êxito.

A segunda observação remete, uma vez mais, ao controle e observação constantes que, de alguma maneira, sujeitariam a comunidade escolar (fossem as crianças, fossem os adultos). Sob a lógica estrita da competência profissional, ocasionaria algum tipo de problema esta ou aquela filiação partidária dos professores? Muitos! Ainda mais, como foi o caso do adjunto Álvaro Palmeira, se o partido escolhido estendesse em termos teóricos – e, por que não dizer, práticos –, a sua plataforma de atuação evocando ideais de reestruturação das relações de

saber-poder, remodelação do sistema de trabalho, (re)invenção de símbolos e tradições. A esse respeito, constituem-se como dignas de friso as seguintes ponderações: 1) em um contexto mundial, vivia-se no período sob as fortes interferências do movimento russo de 1917 e 2) as denominadas “Grandes Greves” de 1917 a 1920, em termos literais, tomaram de assalto a cidade carioca (FAUSTO, 1976; FENERICK, 1997; FERREIRA, 1978; MENEZES, 1996; PAULILO, 2014)<sup>14</sup>.

Nesse quadro, algumas indagações tornam-se possíveis. Se não fossem tomados os devidos cuidados por parte da DGIP, poderia esse adjunto despertar outras “leituras de mundo” nas crianças e adultos da comunidade escolar? Seus comportamentos poderiam funcionar como estímulos para que uma atmosfera reivindicatória passasse a fazer parte da escola em que atuava? Isso acarretaria interferências nas localidades circunvizinhas ao estabelecimento de ensino?

Responder a elas, entretanto, é muito difícil – para não dizer impossível. Mas isso não invalida a sua formulação. Afinal, encontram-se, nesses questionamentos mesmos, indícios que encaminham a discussão para o sentido de que projetar a

---

14 Em relação às denominadas “Grandes Greves”, torna-se interessante acompanhar outro artigo colocado em circulação pela *Gazeta de Notícias*: “A cidade tinha ontem a fisionomia características de dias anormais. [...] Era mais um transtorno da greve. [...] De quando em quando corria a notícia de um pequeno distúrbio, provocado pelos grevistas. As prisões eram em massa. [...] Daí ter-se espalhado pela cidade o boato de que o governo não tardaria em decretar o estado de sítio. Suspensas as garantias constitucionais, as autoridades poderiam agir mais à vontade. [...] Talvez os senhores ministros de Estado, nas suas contínuas conferências, tenham sugerido o sítio apavorados como estão com as agressões dos grevistas” (“Aspectos da Cidade de Ontem”. *Gazeta de Notícias*, 27 de março de 1920). Com efeito, o estado de sítio foi decretado em julho de 1922, durante o governo de Arthur Bernardes (GOMES, 2005, p. 144). Como se sabe, esse dispositivo constitucional – o estado de sítio – caracteriza-se pela ampliação do poder de decisão do Executivo em relação ao Legislativo e ao Judiciário e pela restrição dos direitos teoricamente assegurados por um regime democrático. Nessa direção, as liberdades dos cidadãos e da imprensa ficam comprometidas; as perseguições e buscas em domicílios, autorizadas; as violações de correspondências, permitidas; a criação e participação de associações, proibidas.

remodelação dos comportamentos, atitudes, pensamentos na cidade carioca e sua gente, investindo-se, para tanto, em uma ampliação das áreas de atuação da escola primária, significou ampliar os mecanismos de vigilância em relação às crianças (alunos) e adultos (professores, diretores, serventes etc.) da comunidade escolar.

Desse quadro geral, a problematização desse *caso Álvaro Palmeira* contribui com outros indícios para se pensar algumas das estratégias que foram empregadas pela DGIP para controlar, normatizar e fiscalizar os tempos e espaços escolares do ensino primário da antiga capital do Brasil. Nesse sentido, no que diz respeito aos constrangimentos que foram empreendidos ao professor, despontam dimensões que podem ser perscrutadas tanto como uma tentativa de explicitação da normalidade almejada quanto, e principalmente, como uma reafirmação da exemplaridade que deveria proporcionar junto àqueles que eram concebidos e largamente propalados, na época, como os responsáveis pela conformação do futuro da cidadania carioca: os professores.

#### FONTES CONSULTADAS

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro; códigos: 34-3-16; 34-3-19; 35-2-7; 35-2-15.

#### Artigos de Jornais

“Aspectos da Cidade de Ontem”. **Gazeta de Notícias**, 27 de março de 1920.

“Instantes de Polvorosa. Em frente à ‘Voz do Povo’ a polícia efetua várias prisões”. **Gazeta de Notícias**, 21 de julho de 1920.

“A prisão de um professor municipal. O Diretor de Instrução pede informações à polícia”. **Gazeta de Notícias**, 22 de julho de 1920.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. **A fotografia além da ilustração:** Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930). Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos Caminhos e Novos Fins:** a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS & COSTA, Licurgo. **História e Evolução da Imprensa Brasileira.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Imprensa, 1940.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAMARA, Sonia. Por uma Cruzada Regeneradora. A cidade do Rio de Janeiro como canteiro de ações tutelares e educativas da infância menorizada na década de 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Educação e Reforma:** o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sob a Guarda da República:** a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

\_\_\_\_\_. **Reinventando a escola:** a reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal de 1927 a 1930. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora/USF-IFAN, 1997.

\_\_\_\_\_. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 71, pp. 29-35, nov. 1989.

\_\_\_\_\_. **Molde nacional e fôrma cívica:** história, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação

(1924-1931). Bragança Paulista/SP: Edusf / São Paulo: FAPESP, 1998.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. São Paulo: Difel, 1976.

FENERICK, José Adriano. **O Anarquismo Literário: uma utopia na contramão da modernização do Rio de Janeiro, 1900-1920**. Dissertação (Mestrado), FFLCH-USP, São Paulo, 1997.

FERREIRA, Maria Nazareth. **A imprensa Operária no Brasil (1880-1920)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

GOMES, Angela de Castro. **A Invenção do Trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Instrução, Intelectualidade, Império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, T. M. e INÁCIO, M. S. e HAMDAN, J. C. e SANTOS, H. P. (orgs.). **Intelectuais e Escola Pública no Brasil: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, pp. 47-78.

\_\_\_\_\_. e SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-98.

\_\_\_\_\_. A Escola reinventa a Cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, C. A. M. (Org.). **A invenção do Brasil**

**moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 180-201.

\_\_\_\_\_. Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca. In: HERSCHMANN, M. M. (Org.). **Missionários do Progresso:** médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996. p. 155-224.

MENEZES, Lená Medeiros de. **Os indesejáveis:** desclassificados da modernidade. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

PAULILO, André Luiz. Mudanças na Educação da Capital da Velha República. **Cadernos de História da Educação**, v. 13, no. 1, jan.-jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **A estratégia como invenção:** as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920:** tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, FEUSP, 2001.

\_\_\_\_\_. e SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **Revista Educação Pública (UFMT)**, v. 21, 2012, p. 127-143.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Sobre confetes, chuteiras e cadáveres: a massificação cultural no Rio de Janeiro de Lima Barreto. **Projeto História** - PUC-SP, São Paulo, 1997(14), p. 231-41.

RAMOS, Ana Flávia Cernic. **Política e Humor nos últimos anos da Monarquia:** a série “Balas de Estalo” (1883-1884). Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 2005.

RODRIGUES, Rosane Nunes. **Representações de Feminino e Educação Profissional Doméstica (Rio de Janeiro - 1920 e 1930).** Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **A Revolta da Vacina:** mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, José Cláudio Sooma. **A Reforma Fernando de Azevedo:** tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930). Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teatros da Modernidade:** representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. O aprendizado nosso de cada dia: a educação primária carioca e os investimentos nos mandamentos higiênicos nos anos 1920. In: LOPES, Sonia de Castro; CHAVES, Miriam Waidenfeld. (Org.). **A História da Educação em debate:** estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2012.

\_\_\_\_\_ e SCHUELLER, Alessandra Frota Martinez de. Obrigatoriedade Escolar e Educação da Infância no Rio de Janeiro no Século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. (Org.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 243-257.

VELLOSO, Monica Pimenta. **Modernismo no Rio de Janeiro:** turunas e quixotes. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O Exercício Disciplinado do Olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). São Paulo: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VINCENT, Guy & LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, jun., 2001, p. 7-48.



# A “PRATA DA CASA”: PERCURSOS ACADÊMICOS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EX-ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (1930-1960)

*Sonia de Castro Lopes<sup>1</sup>  
Patricia 2Gurgel*

A “prata da casa”:  
percursos acadêmicos e  
trajetórias profissionais  
de ex-alunas do Instituto  
de Educação do Rio de  
Janeiro (1930-1960)

- 
- 1 Professora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atual Coordenadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes/UFRJ). E-mail: sm.lopes@globo.com
  - 2 Licenciada em Pedagogia pela UFRJ. Bolsista de Iniciação Científica Faperj (2011-2013). E-mail: patriciagurgel1987@gmail.com

Educ. foco,  
Juiz de Fora,  
v. 22, n. 2, p. 73-111,

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>3</sup> tem sido objeto de um número expressivo de estudos no campo da história da educação. Entretanto, a maioria tende a concentrar-se em torno de aspectos relacionados à história institucional, em especial aos modelos de formação docente e às práticas educativas ali desenvolvidas entre as décadas de 1930 e 1960 (Castro, 1986; Accácio, 1993; Vidal, 2001; Martins, 1996; Lopes, 2006; Pinto, 2006). Estudos que focalizam especificamente os sujeitos envolvidos no processo educativo são menos comuns, destacando-se alguns trabalhos que priorizaram a identidade discente, como por exemplo, o de Villanova (2007) que traça um perfil das normalistas dos anos 1940-50, através do exame de revistas produzidas pelas próprias alunas. Em relação à categoria docente, vale citar a pesquisa de Accácio (2002) que analisou os concursos para provimento das cadeiras da Escola Normal do Distrito Federal, realizados no período de 1928 a 1930<sup>4</sup>, antes, portanto, da transformação da Escola em Instituto de Educação, fato que só ocorreu em 1932 com a reforma empreendida por Anísio Teixeira, na condição de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal.

Este artigo apresenta resultados de uma investigação sobre o quadro docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1960<sup>5</sup> e tem por objetivo

3 A partir de 1998 denominado Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

4 Tais concursos foram realizados por iniciativa da administração municipal na gestão de Fernando de Azevedo que dirigiu a Instrução Pública da capital do país entre 1927 e 1930.

5 Na verdade, esse trabalho é resultado da pesquisa que coordeno intitulada Corpo docente do Instituto de Educação entre 1930 e 1960: percursos de formação e trajetórias profissionais que, por sua vez, integra o projeto interinstitucional A construção da identidade do professor do ensino secundário, normal e profissional: uma abordagem comparativa desenvolvida por um grupo de pesquisadores vinculados a diversas instituições do estado do Rio de Janeiro sob os auspícios da Faperj. Nossa pesquisa, em especial, conta com a participação das bolsistas de iniciação científica Patrícia Gurgel (Faperj) e Sarah Rocha (UFRJ) e seus resultados têm sido apresentados em congressos da área (Lopes, 2012, 2013), em Jornadas de Iniciação Científica (Gurgel & Rocha, 2012) e, ainda, em monografia de conclusão de curso por mim orientada (Gurgel, 2013).

analisar a trajetória de normalistas formadas pela referida instituição na década de 1930 que, após terem obtido titulação na Universidade do Distrito Federal (UDF) e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi/UB), retornam ao Instituto na condição de docentes e acabam tornando-se catedráticas de disciplinas do curso normal.

A formação universitária dessas alunas e o acesso à carreira do magistério ocorrem no contexto do primeiro governo Vargas (1930-1945), durante a gestão dos ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, responsáveis pela implementação de uma política educacional dualista e excludente que limitava o acesso ao ensino superior exclusivamente aos egressos da escola secundária de caráter propedêutico. Entretanto, as reformas efetuadas no curso de formação docente do Instituto de Educação e as brechas existentes na legislação educacional possibilitaram o ingresso de expressivo número de normalistas nos cursos de formação de professores da Universidade do Distrito Federal (UDF) e, após sua extinção em 1939, nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFfi / UB).

As fontes documentais que respaldam nossa argumentação - leis, decretos, regulamentos, fichas de matrícula, históricos escolares, fichas funcionais e livros publicados pelas referidas docentes - foram obtidas no Centro de Memória do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI/ISERJ) e nos arquivos da Faculdade Nacional de Filosofia e Universidade do Distrito Federal localizados no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes/UFRJ).

### **A GERAÇÃO DE "NORMALISTAS" DOS ANOS 1930**

O recurso à abordagem biográfica tornou-se ferramenta útil a essa pesquisa na medida em que tentamos reconstituir percursos de formação e trajetórias acadêmicas e/ou profissionais dos docentes aqui retratados. Sabemos que, especialmente, após o movimento dos Annales essa abordagem

foi identificada com a história tradicional, reduzida a simples crônica de acontecimentos, mais preocupada com a cronologia do que com as estruturas, com os grandes homens do que com as massas (Levillain, 1996).

O trabalho biográfico tem sido frequentemente criticado por pretender dotar a história de vida de uma racionalidade que ela não possui e que, geralmente, é construída *a posteriori*. Para fugir a essa armadilha é comum utilizar-se a noção de trajetória, compreendida como o percurso de um indivíduo e as relações por ele estabelecidas em um determinado campo social. Dessa forma, ao enfatizar o trajeto e as relações sociais, a trajetória escaparia às tentações subjetivas das narrativas biográficas (Araujo & Fernandes, 2007).

Também Pierre Bourdieu (1996), em texto já consagrado, afirma que “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, como um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar” (p.185).

Entretanto, desde o final da década de 1970 assiste-se ao “retorno” do projeto biográfico em função do advento das experiências no campo da história do cotidiano, das minorias, da cultura popular (Loriga, 1998). Ainda assim, por muito tempo, parece que o gosto pelo singular só sobreviveu em escassos espaços da historiografia graças ao sucesso da *prosopografia*, essa espécie de “biografia coletiva” que “não é a de uma pessoa singular e sim de um indivíduo que concentra diversas características de determinado grupo” (Levi, 1996, p. 174). Para Stone (2011), a prosopografia se propõe a investigar as características comuns de um grupo de atores por meio de um estudo coletivo de suas vidas e, de acordo com este autor, o método consiste em “estabelecer um universo a ser estudado para se investigar um conjunto de ações uniformes – a respeito de nascimento e morte, casamento e família, origens sociais e

posição econômica, lugar de residência, educação, ocupação, experiência em cargos e assim por diante” (p. 2).

Escolhemos, portanto, como elementos representativos dessa categoria que denominamos “prata da casa” um conjunto de três professoras cujas características podem se estender a um coletivo maior, embora não se desconsiderem as particularidades, *o pequeno x*, como nos lembra Loriga (2011) que cumpre a função de relativizar a coerência e linearidade das trajetórias descritas.<sup>6</sup> Foram as aproximações no que se refere às origens sociais, educação, formação, titulação, acesso à carreira e trajetória profissional os fatores que pautaram nossas escolhas. O sentimento de pertencerem a uma mesma geração, marcada pela memória comum em relação a determinados acontecimentos e o fato de terem pertencido a uma faixa etária com forte identidade diferencial (Sirinelli, 1996) foram determinantes para a escolha. Além disso, pesou também o grau de facilidade e/ou dificuldade na obtenção de fontes documentais que pudessem balizar as trajetórias estudadas.

As três personagens selecionadas - Circe de Carvalho [Pio Borges], Irene de Albuquerque, ambas de Prática de Ensino e Iva Waisberg [Bonow]<sup>7</sup> de Psicologia Educacional iniciaram seus estudos na Escola Normal do Distrito Federal que precedeu o Instituto de Educação, tiveram sua formação pautada pelas reformas do curso normal efetuadas entre 1928 e 1932, por iniciativa de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente. Além disso, ingressaram inicialmente no curso de formação de professores secundários da Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e, em razão da extinção dessa

6 A expressão “o pequeno x” é atribuída a Johann Gustav Droysen que, em 1863, escreve: “Se chamamos A o gênio individual, a saber, tudo o que um homem é, possui e faz, então este A é formado por  $a + x$ , em que a contém tudo o que lhe vem das circunstâncias externas, de seu país, de seu povo, de sua época, etc., e em que x representa sua contribuição pessoal, a obra de sua livre vontade”. Droysen, 1863, vol. IX, p. 13-14, apud Loriga, 2011, p. 14.

7 Como alunas nos anos de 1930 o nome da primeira era apenas Circe de Carvalho, assim como Iva assinava apenas Waisberg. Os sobrenomes Pio Borges e Bonow foram acrescentados após contraírem matrimônio, já na década de 1940.

instituição, completaram os estudos na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada em 1939. O ingresso no Instituto de Educação como docentes ocorreu na mesma época, bem como o acesso ao cargo de catedráticas onde foram responsáveis por disciplinas de formação pedagógica do curso normal.

Tomando por referência o *Anuário do Instituto de Educação* publicado em 1968, contabilizamos cerca de onze professores catedráticos que apresentavam perfil semelhante ao das docentes retratadas nesse trabalho<sup>8</sup>. O curioso é que nesse grupo havia apenas um professor - Geraldo Sampaio de Souza - aluno normalista formado em 1934 com passagem pela UDF e FNf/UB que se tornou catedrático da disciplina Metodologia das Ciências Naturais.<sup>9</sup> Os demais catedráticos, cujos nomes constam do Anuário, ou eram profissionais liberais (médicos, engenheiros, advogados), na grande maioria do sexo masculino, com ingresso no Instituto nas décadas de 1920-30, sem qualquer formação específica para o magistério,<sup>10</sup> ou professores que ingressaram na instituição entre o final dos

---

8 O Anuário do Instituto de Educação (1968) traz o nome de todos os catedráticos que tiveram assento na Congregação do Instituto desde sua criação (1947) até 1968. Destes, onze correspondem ao perfil de nossas personagens. Esse grupo é composto por Alfredina de Paiva e Souza (Metodologia do Cálculo), Leonilda D'Anibale Braga (Desenho), Circe de Carvalho Pio Borges (Prática de Ensino), Déa Jansen de Sá (Metodologia da Linguagem), Irene de Albuquerque (Prática de Ensino), Helena Marques da Costa Blois (Estatística Educacional), Iva Waisberg Bonow (Psicologia Educacional), Haidée Sanches (Metodologia da Linguagem), Geraldo Sampaio de Souza (Metodologia das Ciências), Josefa Rossi Magalhães e Silva ( História e Filosofia da Educação), Mercedes Dantas Itapecuru Coelho (Prática de Ensino).

9 Ainda que o tema seja instigante, não se pretende, nos limites desse trabalho, explorar a categoria gênero em termos de referências teóricas.

10 Compunham essa categoria, que denomino autodidatas professores catedráticos como Corregio de Castro (Matemática/Física), Mário Paulo de Brito (Química) Francisco Mozart do Rego Monteiro e Alfredo Balthazar da Silveira (História), Fernando Raja Gabaglia e Mário da Veiga Gabral (Geografia). Geralmente ministravam disciplinas de formação geral e circulavam por colégios prestigiados, entre eles o Colégio Pedro II. Sua entrada no Instituto de Educação deu-se antes de surgirem os primeiros cursos de formação para o magistério secundário.

anos 1940 e início dos anos 1960, em geral catedráticos de disciplinas de formação geral. 11

Evidentemente, o grupo de normalistas da geração de 1930 que retornou ao Instituto na qualidade de docentes na década seguinte é muito mais amplo, a ponto de não podermos precisá-lo quantitativamente. Algumas foram convidadas por terem se destacado na escola primária do próprio Instituto, outras designadas pelas autoridades educacionais obedecendo a critérios nem sempre transparentes. O fato é que essa forma de acesso à carreira - prática comum na época, talvez pela escassez de cursos superiores - acabou por transformar-se em procedimento padrão nas décadas posteriores. Muitos desses professores interinos (assim eram chamados) obtinham licenciatura em cursos superiores e tornavam-se efetivos por meio de concursos ou enquadramentos legais, mas é fato que poucos conseguiam atingir a cátedra.

Portanto, o que denominamos “prata da casa”, nos limites do recorte temporal adotado pela pesquisa, resume-se a esse universo de onze professores que serão representados pelas três docentes escolhidas. Ainda que se caracterize o presente trabalho como uma biografia coletiva, ou *prosopografia*, não podemos negligenciar o protagonismo das personagens e a excepcionalidade de suas trajetórias em um contexto totalmente adverso. Nesse sentido, tais trajetórias poderiam também ser entendidas como *biografias de exceção*, ou casos extremos, como prefere Levi (1996), se levarmos em conta o campo de possibilidades restrito no qual se desenvolveram as experiências aqui relatadas. Decididamente, não era comum a jovens normalistas das décadas iniciais do século passado

---

11 Contabilizam-se nessa categoria professores como Evanildo Bechara (Português e Literatura), Vicente Tapajós (História), Solon Leontsinis (História Natural), Dirce Riedel e Leodegário Amarante de Azevedo Filho, ambos de Português. Eram denominados pelas alunas dos anos 1950-60 como “inesquecíveis” pelo prestígio desfrutado em razão da publicação de inúmeros livros didáticos com sucessivas edições e pela inserção em instituições acadêmicas como o IHGB e a ABL ou político-administrativas como Secretarias de Educação. Ver a respeito Lopes (2012; 2013).

ingressar em cursos superiores e iniciarem uma carreira promissora rumo à cátedra. Portanto, as trajetórias em estudo constituem exceções se comparadas à totalidade das professoras formadas na época, muitas das quais sequer prosseguiram na carreira ou quando muito limitavam-se a exercer a docência na escola primária. Assim, a descrição desses casos lança luz sobre as margens do campo social no qual foram possíveis essas trajetórias.

Como se pode observar, a categorização não é tão simples como parece. Pensa-se em biografia coletiva na medida em que os três casos estudados são representativos de uma categoria mais ampla: professoras normalistas que alçaram ao posto de catedráticas; entretanto, se tomarmos por base a totalidade do corpo docente da instituição à época estudada, é possível constatar a originalidade dos percursos e definir os casos estudados como *biografias atípicas*.

O recorte cronológico aqui considerado (1930-60) nos permite também refletir sobre a ideia de um *programa institucional* (Dubet, 2006) desenvolvido no interior da escola, no caso o Instituto de Educação, responsável por um *modo de socialização*, um tipo de relação com o outro capaz de inculcar regras e padrões normativos nos indivíduos que passam a assimilar hábitos característicos do seu grupo social. Ou seja, desenvolve-se todo um processo através do qual o indivíduo se tornou membro funcional de uma comunidade assimilando a cultura que lhe é própria. Nessa perspectiva, o *programa institucional* pode ser definido como “o processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional, específico e organizado” (p. 32). Os docentes vinculados a uma instituição detentora de um forte programa institucional, como o colégio em estudo, adotam uma forma de compromisso tão estreita que costumam se referir à vocação para justificar a adesão cega aos valores pregados pelo programa institucional do estabelecimento no qual desenvolvem suas atividades docentes. Pela condição de ex-alunos, talvez o grupo aqui destacado apresentasse



maior grau de coesão e aderência ao projeto socializador do que as demais categorias que integram o quadro docente da instituição pesquisada.<sup>12</sup>

A socialização operada nos indivíduos pela atividade profissional é também discutida por Dubar (2012), quando nos adverte que trabalhar no campo da *sociologia das profissões* implica pensá-las a partir do tripé organização do trabalho – formação - carreira profissional. O autor chama a atenção, ainda, para certas atividades que possuem conotação positiva – aquelas escolhidas, com possibilidades de ascensão na carreira e que produziriam serviços úteis a outros, como, por exemplo, o caso dos professores cujo ofício contemplaria uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social e não se reduziria à troca econômica. Suas atividades dariam sentido à existência individual permitindo aos que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos, fator imprescindível para a constituição de sua identidade profissional.

Nesse sentido, o autor dialoga com François Dubet quando afirma que os docentes possuiriam um processo específico de socialização, ligando trabalho e carreira e que essa socialização se construiria “no interior de instituições e de coletivos que organizam interações (relações) e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais” (Dubar, 2012, p. 364).

---

12 Trabalhamos ao longo da pesquisa com quatro categorias distintas de professores nos limites do período proposto: *os autodidatas*, sem qualquer formação específica para o exercício do magistério que ingressaram na instituição antes do estabelecimento das primeiras Faculdades de Filosofia no país, os professores que tiveram origem no curso normal do próprio Instituto - *a prata da casa* - objeto deste artigo, os *notáveis ou inesquecíveis* – geralmente catedráticos de disciplinas de formação geral cujo ingresso se deu a partir do final dos anos de 1940 e que ainda hoje são celebrados pelas lembranças das ex-alunas e os *assistentes*, contratados a título precário que após alguns anos de exercício tornavam-se efetivos. .

## OPORTUNIDADES E ESTRATÉGIAS DE ACESSO À CARREIRA

Se ainda hoje a democratização de acesso à universidade não se constitui em realidade, durante as décadas focalizadas nesse trabalho essa prerrogativa era reservada aos jovens da elite. Aos normalistas ou alunos dos cursos profissionalizantes, esse acesso era legalmente negado. No caso do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) e, especificamente em relação ao curso normal, devido às modificações promovidas pelas reformas do curso normal elaboradas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que apresentaram uma nova relação entre a escola secundária e universidade, abriu-se uma oportunidade aos alunos normalistas cursar, ainda que de forma restrita, uma universidade.

Circe de Carvalho, Iva Waisberg e Irene de Albuquerque foram mulheres que vivenciaram esse momento singular: normalistas nos anos de 1930 deram continuidade aos estudos nas primeiras universidades criadas na cidade para formação do magistério (Universidade do Distrito Federal e Faculdade Nacional de Filosofia), após o que retornaram ao Instituto como docentes e atingiram o apogeu da carreira tornando-se professoras catedráticas do curso que as formou.

Tradicionalmente ocupado por nomes de grande projeção intelectual, o cargo de professor catedrático era restrito a indivíduos que circulavam em meios acadêmicos como Academia Brasileira de Letras (ABL), Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Associação Brasileira de Educação (ABE) ou lecionavam em escolas secundárias prestigiadas, como o Colégio Pedro II e, de modo geral, pertenciam ao sexo masculino. Portanto, as trajetórias aqui descritas constituem exceção não apenas em relação ao percurso acadêmico, mas também em relação à ascensão obtida na carreira docente.

## AS BRECHAS INSTITUCIONAIS

Os anos de 1920 e 30 foram pródigos em reformas de ensino, em especial no que se refere à formação docente. Para entender o quadro de mudanças operadas ao nível institucional que favoreceu aos normalistas o acesso à carreira universitária antes negada pelo fato de o curso normal ser considerado profissional, será preciso retomar os fundamentos das reformas efetuadas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no cenário do campo educacional do então Distrito Federal.

Fernando de Azevedo, na condição de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-30), reformulou a Escola Normal existente desde o Império, propondo uma nova organização para o curso de formação de professores por meio do decreto n. 3.281/1928 que determinou a ampliação do curso de quatro para cinco anos divididos em dois ciclos: um geral de estudos propedêuticos com três anos e um profissional de estudos pedagógicos com dois anos de duração. Além disso, instituiu um curso anexo de dois anos, anterior ao curso normal, cuja função seria complementar o curso primário dos aspirantes a normalistas, até então única exigência de escolaridade para ingresso no curso de formação de professores (Distrito Federal, 1928).

Esse plano de estudos será mantido até 1932, quando a promulgação do Decreto n. 3.810 modifica essa estrutura. Este decreto “regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal” (Distrito Federal, 1932).

Anísio Teixeira, então ocupante da Diretoria de Educação do Distrito Federal (1931-1935) desenvolve uma nova proposta de organização e estruturação para os cursos de formação docente daquela instituição, de acordo com os parâmetros difundidos no seio do movimento da Escola Nova, do qual era um dos signatários. A reforma de Anísio

transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, constituído por quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos: um fundamental com cinco anos de duração, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-da-Infância. O curso normal, que antes era classificado como curso de formação profissional<sup>13</sup>, transforma-se num curso superior (Escola de Professores) cursado após a escola secundária de seis anos.

Em seu último ano à frente do Departamento da Instrução Pública, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). Mais do que uma instituição de ensino, a UDF seria um espaço de cultura e de formação do magistério, tanto primário quanto secundário. A Escola de Professores do Instituto de Educação foi integrada à UDF sob a denominação de Escola de Educação e passou a ser o centro responsável pela formação de professores primários e pela licença magistral dos professores secundários<sup>14</sup>. Este projeto, porém, foi fortemente criticado e desmobilizado após o advento do regime político do Estado Novo, sendo extinto em janeiro de 1939. Seus cursos e alunos foram incorporados a então nascente Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, exceto o curso de formação de professores primários, da Escola de Educação, que não foi absorvido. A formação docente primária permaneceu no Instituto na modalidade normal, retornando ao nível secundário (LOPES, 2006, 2009, 2009 a).

Paralelamente a essas mudanças no cenário das políticas de formação de professores, outra reforma se anunciava no tocante ao ensino secundário, esta de alcance nacional. Trata-se da reforma Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação

---

13 O ensino pós-primário não superior era dividido em: escolas secundárias; escolas profissionalizantes. O curso de formação de professores, bem como os cursos intermediários do comércio e da indústria, se enquadrava nos profissionais. Para os alunos oriundos desses cursos, era vedado o acesso à universidade (Cunha, 2007).

14 A licença magistral corresponde ao que hoje se denomina licenciatura. Os candidatos ao magistério do ensino secundário faziam cursos específicos nas diversas Escolas da UDF e a formação pedagógica na Escola de Educação.

e Saúde do governo Vargas que se dispôs a reorganizar de forma sistemática a escola secundária com a preocupação de desenvolver um ensino em maior sintonia com o processo de modernização do país.

A Reforma Campos, como ficou conhecida, foi posta em prática sob a forma do Decreto nº 19.890 – de 18 de abril de 1931, e dispôs sobre a organização do ensino secundário (ciclo de escolarização pós-primário não superior). Por determinação deste decreto, ficou estabelecido que o ensino secundário teria duração de sete anos, divididos em dois ciclos: fundamental, de cinco anos e complementar de dois anos. Essa organização, de caráter teórico e conteudista, reforçava o caráter dualista e elitista da educação, uma vez que enfatizava as diferenças quanto à formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior. (BRASIL, 1931).

Segundo informa Cunha (2007), até a década de 1950, esse era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizante e normal, que apresentando ciclos de caráter prático e com objetivo de suprir a necessidade que o mercado nacional apontava, não permitiam prestar os exames vestibulares.<sup>15</sup>

Em termos de ensino superior, uma vez extinta a Universidade do Distrito Federal, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Brasil, 1939), estabelecimento federal padrão do ensino destinado à preparação do magistério secundário. Mantinha seu quadro organizacional disposto em quatro seções principais: Seção de filosofia (curso de filosofia), Seção de ciências (cursos

15 Na verdade, alguns cursos profissionalizantes desde a década de 1940 já permitiam o acesso ao superior, como era o caso do curso industrial que facultava o ingresso em certas modalidades do curso de engenharia e o curso normal que, a partir de 1945, em razão do decreto n. 8195 dava acesso as normalistas a cursos como pedagogia, história, geografia e letras. Apenas no início dos anos de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4024/1961) todos os ramos de ensino secundário foram equiparados para efeito de ingresso no ensino superior.

de matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais), Seção de letras (cursos de letras clássicas, neo-latinas, anglo-americanas), Seção de pedagogia (curso de pedagogia), além de uma seção especial de didática (curso de didática). Todos os cursos tinham duração de três anos, com exceção do curso de didática, cuja duração era de um ano (Brasil, 1939).

A FNFi possuía alunos regulares e ouvintes. A primeira categoria, da qual nos ocuparemos, tinha acesso tanto aos cursos ordinários, com ingresso mediante vestibular, obrigação de frequência e exames de avaliação quanto aos cursos extraordinários, onde não era exigido o vestibular, mas a frequência e os exames de avaliação. Os cursos extraordinários tinham por função complementar estudos ou fornecer especialização em alguma área do conhecimento articulada à formação inicial. Em ambos, os alunos recebiam certificação da Universidade.

Os candidatos aos cursos ordinários deviam apresentar, no ato da matrícula, entre outros documentos, o certificado de conclusão do curso secundário fundamental, para alunos formados até o ano de 1942. Aos formados após esse ano, seria exigido certificado de conclusão do curso secundário fundamental e complementar (BRASIL, 1939, artigo 31).

Os alunos obtinham a titulação de bacharéis caso concluíssem os cursos das seções de filosofia, ciências, letras e pedagogia, mas, para receberem o diploma de licenciados deviam cursar a seção de didática, que também podia ser solicitada por alunos de outras instituições. Inicialmente, os cursos de bacharelado podiam ser cursados simultaneamente à seção de didática; porém, a partir de 1941, ficou estabelecido que esta seção somente poderia ser cursada após a conclusão do bacharelado, gerando o que se convencionou chamar de esquema “três mais um” (FÁVERO, 1989).

O Decreto-Lei nº 8.195, de 20 de janeiro de 1945, alterou algumas disposições do decreto de criação da Faculdade Nacional de Filosofia. Entre elas, os critérios

exigidos para a matrícula. No decreto original (1939), o artigo 31, alínea “a” dizia que, entre outros documentos, os alunos candidatos deveriam apresentar o certificado de conclusão do curso secundário fundamental para alunos formados até o ano de 1940, e certificado de conclusão do curso secundário fundamental e complementar, para os formados depois deste ano. Com o novo decreto (1945), ficam dispensados desta restrição, entre outros casos: “(...) os professores normalistas com o curso regular de pelo menos seis anos e exercício magisterial na disciplina escolhida, para os [cursos] de pedagogia, letras neo-latinas, letras anglo-americanas, letras clássicas, geografia e história” (BRASIL, 1945).

Essa última legislação, sancionada em 1945, permitiu aos alunos oriundos de cursos normais o ingresso em alguns cursos superiores. Porém, se atentarmos para o fato de que a Reforma Anísio Teixeira, ao criar o Instituto de Educação, passou a exigir que futuros professores cursassem seis anos de escola secundária, antes da formação específica na Escola de Professores, perceberemos que os alunos normalistas do Distrito Federal, podiam entrar na universidade desde o decreto de 1939, que exigia o certificado de conclusão apenas do curso secundário fundamental.

Da mesma forma, as condições para a inscrição no vestibular da Universidade do Distrito Federal que antecedeu a FNF, também beneficiavam candidatos portadores do certificado de conclusão do primeiro ciclo da escola secundária (UDF, Instrução n. 1, 1935). Três anos depois, quando houve a reestruturação dessa universidade, o ingresso foi também facultado aos “portadores de diploma de professor normalista reconhecido pelo Distrito Federal ou pelo estado que o tiver expedido” (UDF, Instruções n. 21, 1938).

Os anos de implantação dessas mudanças foram vivenciados, em especial, por alunos oriundos do Instituto de Educação do Distrito Federal que puderam cursar estudos em nível superior justamente por encontrarem na legislação brechas proporcionadas por tais reformas.

## PERCURSOS DE FORMAÇÃO E REDES DE SOCIABILIDADE

Nascida no Distrito Federal em 7 de junho de 1913, Circe de Carvalho Pio Borges, filha de Francisco de Carvalho e Hortência da Silva Carvalho, faleceu quando este artigo estava sendo elaborado, em 18 de julho de 2013.<sup>16</sup> Ingressou na Escola Normal do Distrito Federal em 1928, no mesmo ano da reorganização de estudos inspirada pela Reforma Fernando de Azevedo, quando o curso normal foi ampliado para cinco anos. Conclui seus estudos em 1932, já no Instituto de Educação, visto que o novo prédio fora inaugurado em março daquele ano. Como seu percurso de formação foi atravessado por duas reformas (Azevedo, 1928 e Teixeira, 1932), sua turma pautou-se pelos dispositivos da primeira. Tendo cursado em 1931 o 4º ano normal ou 1º ano do curso profissional de estudos pedagógicos em acordo com a reforma Azevedo, foi submetida a um curso intensivo de um semestre que incluía no currículo disciplinas como Higiene, Princípios Gerais de Educação, Sistemas públicos de ensino, Sociologia educacional, Organização de classes, Técnicas de ensino e Prática de ensino<sup>17</sup>. Habilitada nos exames dessas disciplinas teve seu diploma foi expedido nos termos do Decreto n. 3.281/1928<sup>18</sup>.

Em 1938, em razão do disposto nas Instruções n. 21 a respeito da possibilidade de ingresso de professores normalistas nos cursos da UDF, Circe matriculou-se no curso de Técnicos de Educação da Escola de Educação, que após a reestruturação sofrida em 1938, passou a denominar-se Faculdade de Educação. Com a extinção daquela universidade no momento em que acabara de ser promovida ao segundo ano de estudos, Circe foi incorporada à Seção de Pedagogia

16 Tomamos conhecimento de sua morte pelo obituário do jornal O Globo, de 20 de julho de 2013.

17 Conforme disposto no artigo 72 do Decreto n. 3810 de 19 de março de 1932.

18 Conforme histórico escolar da aluna obtido no Arquivo do Centro de Memória do ISERJ.



da FNFi, bacharelando-se em 1940. Em 1941 matriculou-se no curso de Didática onde obteve o título de licenciada em Pedagogia.<sup>19</sup>

Antes mesmo da conclusão da licenciatura, ingressa no Instituto como professora interina de curso normal por designação do Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, Coronel José Pio Borges, com que se casaria pouco tempo depois.<sup>20</sup> Na ocasião, Circe chefiava o Serviço de Correspondência do Departamento de Educação Técnico-Profissional subordinada àquela Secretaria e sua saída do cargo para compor o corpo docente da prestigiada instituição de ensino foi acompanhada de elogios do Secretário, que constam de sua ficha funcional:

O Secretario Geral de Educação e Cultura, considerando a eficiência e a dedicação demonstradas pelo professor de curso secundário, padrão 72- Circe de Carvalho – no exercício das funções de Chefe de Serviço de Correspondência do Departamento de Educação Técnico-Profissional, de que vem de ser exonerada a pedido, a fim de assumir outro cargo, Resolve elogiá-la pelo seu constante zelo, competência e proveitosa colaboração, determinando que o presente louvor conste de sua ficha funcional. Distrito Federal, 6 de agosto de 1941. Pio Borges. Secretário Geral. Secretaria Geral de Educação e Cultura. Publicado em 7-8-1941 (Livro de Designações I.E, 1941, p. 49-verso).

19 Conforme ficha de matrícula e histórico escolar de Circe de Carvalho [Pio Borges]. Arquivo da FNFi. Proedes/UFRJ

20 Cf Livro de Designações (1941), p. 49 (verso). “O Secretário Geral de Educação e Cultura Resolve designar para ter exercício no Instituto de Educação, a professora interina de curso normal padrão 91, matrícula 3312, Circe de Carvalho. Distrito Federal, 5 de agosto de 1941. Pio Borges. Secretário Geral. Secretaria Geral de Educação e Cultura. Publicado em 6-08-1941”. Acervo do Centro de Memória ISERJ.

O ingresso no Instituto como professora interina é, de certa forma, facilitada por sua inserção nos círculos político-administrativos, como se pode depreender pela documentação analisada. Contudo, dois anos depois ela presta concurso e se efetiva como professora de curso normal na disciplina Prática de Ensino.<sup>21</sup>

Iva Waisberg [Bonow], filha de Carlos e Sarah Waisberg, de ascendência judia, nasceu em sete de setembro de 1913 na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, tendo falecido na mesma cidade em 1996. Ingressou na Escola Normal em 1929 no primeiro ano do curso propedêutico, em plena vigência da reforma Fernando de Azevedo, mas em 1932 teve o curso adaptado em razão da reforma Anísio Teixeira. Conforme o disposto no referido decreto, “os alunos que cursaram e foram promovidos do 3º ano propedêutico em 1931 poderiam terminar em 1932 o ciclo fundamental do ensino secundário e, simultaneamente, o ciclo complementar especializado para a admissão à Escola de Professores”. (Art. 6º Decreto 3.810/1932). Dessa forma, em 1933 Iva ingressou na Escola de Professores onde faria os dois anos de especialização para tornar-se professora primária.<sup>22</sup>

Aluna de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, mestres dos quais se declarava seguidora, Iva diplomou-se na primeira turma da Escola de Professores (1934) antes mesmo da incorporação dessa escola à UDF. Lembrada pelas colegas como “aluna brilhante”<sup>23</sup> ingressou na Universidade do Distrito Federal no

21 Na verdade, o concurso foi para a disciplina História e Filosofia da Educação, matéria que Circe ministrava desde sua entrada no Instituto, mas sua classificação no concurso não lhe permitiu ocupar a referida vaga e a solução encontrada foi alocá-la na Seção de Prática de Ensino. Ver a respeito Recurso Interposto por Circe de Carvalho Pio Borges ( processo n. 180-44) à Comissão de Estudos dos Negócios Estaduais do Gabinete do Ministério da Educação. Publicado no Diário Oficial da União em 22/9/1944, seção I, p. 40. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br](http://www.jusbrasil.com.br). Acesso em 7/8/2013.

22 Cf Histórico escolar de Iva Waisberg. Arquivo do Centro de memória ISERJ.

23 Conforme entrevista de Alda Gomes da Silva, companheira de turma de Iva Waisberg ao Projeto Memória ISERJ em 10/10/2001.

ano seguinte e formou-se pela Escola de Economia e Política na modalidade Sociologia.<sup>24</sup> Em fevereiro de 1938 colou grau com a única turma de professores secundários formados pela UDF, “um título conquistado com muito esforço, após um curso universitário de três anos, sem férias nem folga e que valeram por mais de seis anos de uma escola superior tradicional” (BONOW, 2001, p.260).<sup>25</sup>

Ainda segundo depoimento de companheiras de turma, Iva fora vítima de paralisia na infância e só conseguia caminhar com auxílio de muletas, o que a impedia de realizar certas atividades como educação física, disciplina obrigatória na qual sempre era aprovada por meio da realização de trabalhos teóricos. Em outras épocas, sua matrícula no Instituto teria sido vetada, levando-se em conta, por exemplo, a exigência contida no Decreto n. 8605-A de 31 de agosto de 1946 que regulamentou o ensino normal no Instituto de Educação. Por esse dispositivo, para admissão ao curso normal eram exigidas das candidatas as seguintes condições, dentre outras: “Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente” (Distrito Federal, 1946, cap. III, art. 18, inc. c). A mesma legislação foi responsável por limitar ao sexo feminino seu corpo discente, orientação vigente até 1961, quando foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961).

De posse do diploma da UDF, Iva passou a exercer o magistério secundário, inclusive no Colégio Pedro II, onde

24 A informação foi obtida na consulta ao arquivo Universidade do Distrito Federal (UDF) que se encontra sob a guarda do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes- UFRJ). Série Corpo Discente/ pasta 1-16..

25 Esse depoimento foi feito por Iva Waisberg Bonow em 1980 à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro por ocasião das comemorações do centenário de instalação da Escola Normal da Corte, criada em 1880 no Rio de Janeiro e da qual o Instituto de Educação é o sucessor. Publicado em MONARCHA, C. (Org). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 255-264.

lecionou Sociologia na qualidade de docente complementar.<sup>26</sup> Mas para obter sua titulação como licenciada, face às novas exigências do Ministério da Educação, solicitou, em 1942, inscrição em disciplina isolada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e prestou prova de Didática Geral e Especial habilitando-se legalmente ao exercício docente no ensino secundário.<sup>27</sup> Talvez por sua articulação mais estreita com elementos ligados ao Movimento da Escola Nova, já afastados dos círculos de poder, não foi beneficiada pelo processo de recrutamento para o Instituto, ainda que sob a forma de professora interina de curso normal, como ocorreu com a colega Circe. Seu ingresso deu-se por concurso em 1943 e, apesar de sua formação ter sido na área de Sociologia, concorreu à vaga de Psicologia educacional, disciplina pela qual foi responsável durante o tempo de permanência na instituição (1943-1966).<sup>28</sup> Percebe-se aqui claramente a estratégia utilizada pela docente para ingressar efetivamente na carreira por meio de concurso em uma instituição de prestígio, uma vez que, a partir dos anos de 1940, a cadeira de Sociologia perde espaço na grade curricular do curso de formação de professores, em detrimento da Psicologia educacional que se mantém cada vez mais prestigiada.

Seu comprometimento com o ideário do Movimento da Educação Nova foi demonstrado em um de seus discursos,

---

26 A categoria “docente complementar” dizia respeito a professores “estranhos” ao quadro, sem vínculo efetivo, contratados a fim de contornar dificuldades como por exemplo, a falta de docentes face ao aumento do número de turmas do referido Colégio. Ver a respeito SOARES, 2013.

27 Ficha de matrícula de Iva Waisberg como aluna de disciplina isolada na Seção de Didática. Arquivo Faculdade Nacional de Filosofia. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes-UFRJ). Série Corpo Discente/Pedagogia.

28 Designação da professora Iva Waisberg para ter exercício na Escola de Educação do Instituto de Educação, datada de 01 de março de 1943 e assinada pelo secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, Coronel Jonas Correia. Cf Livro de Designações (1941-1944), P. 120. Acervo do Centro de Memória ISERJ. Percebe-se aqui a estratégia utilizada por Iva para ascender à carreira no Instituto, uma vez que a partir dos anos 1940 a cadeira de Sociologia perde espaço na grade curricular, em detrimento de Psicologia educacional.

realizado em 1945, por ocasião da homenagem realizada no Instituto de Educação ao professor Fernando de Azevedo. Naquela ocasião, aludiu diretamente ao silêncio imposto em relação às experiências dos *Pioneiros* naquela instituição durante o autoritário período do Estado Novo (1937-1945):

Estariamos proibidos de sentir júbilo e não teríamos força para manifestá-lo se a doce, inebriante e quem sabe, curta liberdade, não tivesse revivido entre nós. Mas veio, e dure o que durar, sorvamo-la ansiosamente porque talvez venhamos a precisar de toda coragem para um novo silêncio. (...) Mas a quem devemos a estrutura moral e profissional que nos permitiu atravessar a longa noite da confusão unidos pelo mesmo vínculo profundo de uma formação espiritual? Devemo-la aos pioneiros da educação, a Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Almeida Júnior e à frente de todos, como um paladino, esteve o nosso homenageado de hoje, professor Fernando de Azevedo (BONOW, 1945, p. 94)

Neste discurso descreve-se como “monumento vivo da história admirável e anônima de um grupo de jovens que aprendeu a viver pensando acima de tudo o bem coletivo, a objetividade, o espírito de autocrítica, o amor ao estudo e a análise dos problemas nacionais”, declarando-se representante de uma geração diretamente influenciada pelo *Movimento de Educação Nova*. Referindo-se à “década sombria” que acabavam de viver, perturbada pelo “fascismo internacional e nacional”, lamenta a destruição da obra “sinceramente democrática iniciada em 1927 no Distrito Federal com Fernando de Azevedo e continuada por Anísio Teixeira.” E conclui, assumindo o compromisso com a continuação da obra: “Nós nos espelhamos na alma dos nossos mestres e eles se perpetuarão através de cada um de nós” (id. *ibid.*).

Dois anos mais nova, Irene de Albuquerque nasceu no Distrito Federal em 30 de outubro de 1915, sendo seus pais (talvez adotivos, uma vez que o sobrenome difere e Irene nunca se casou) José Costa Reis Vinhal e Laura Montenegro Barbosa Vinhal. Ao contrário das outras companheiras que haviam ingressado na Escola Normal já no primeiro ano de estudos propedêuticos, sua formação se inicia em 1928 no curso Complementar Anexo (curso de dois anos que complementava a escola primária)<sup>29</sup> e somente em 1930 inicia os estudos como normalista. Da mesma forma, sua formação sofre a interferência da reforma de 1932 e, em consequência, Irene cursará em 1932 a quinta série da escola secundária, em 1933 a sexta série (complementar) para ingressar em 1934 na Escola de Professores onde conclui seus estudos no ano seguinte.<sup>30</sup> Seu diploma já será expedido pela Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, criada em abril de 1935.

Em 1937 ingressa na Escola de Economia e Política da UDF, no curso de Geografia e, em 1939, transfere-se para o terceiro ano do curso de Geografia e História da Faculdade Nacional de Filosofia.<sup>31</sup> Para efeito de adaptação de estudos, cursou disciplinas na área da História, tendo em

---

29 O curso primário, com duração de cinco anos foi considerado insatisfatório, nos termos da Reforma de 1928, para o ingresso no curso normal. Assim, a Escola Normal passou a oferecer o curso Anexo Complementar de dois anos para candidatas que tivessem cursado apenas cinco anos de escola primária. No caso de Iva e Circe essa complementação não foi necessária, visto que já possuíam sete anos de escolaridade, certificada por outras escolas da rede pública, ao contrário de Irene que cursou o Anexo antes de entrar no curso normal. Esclarecido prestado em entrevista de Alda Gomes ao Projeto Memória ISERJ, 10 de outubro de 2001.

30 Adaptação de estudos segundo o artigo 68 do decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932. De acordo com o Histórico Escolar da aluna obtido no Centro de Memória ISERJ.

31 Nas observações de sua ficha de matrícula na FNFi lê-se: Transferida em 1939 da UDF para a 3ª série desta faculdade de acordo com o Decreto Lei n. 1063 de 20/01/1939 e o despacho exarado no processo n. 26555-27453/39 pelo Sr. Ministro da Educação e Saúde. Arquivo FNFi, série Corpo Discente. Proedes/UFRJ.

vista sua formação inicial ser apenas em geografia e em 1940 matriculou-se na Seção Especial de Didática, quando obteve a licenciatura.

Em 1943 concorreu à cadeira de Prática de Ensino no Instituto de Educação, aliás, a disciplina que oferecia mais vagas, uma vez que até aquele momento não havia formação específica em cursos de Pedagogia e quem ministrava essa disciplina eram as professoras mais experientes recrutadas na escola primária do próprio Instituto. O curso de licenciatura obtido na seção de Didática foi suficiente para habilitá-la ao concurso, no qual foi aprovada juntamente com Circe Pio Borges.

## **TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS**

Após um longo período sem concurso para a ocupação das cátedras no Instituto de Educação, a Resolução n. 12, de 31 de março de 1947, retoma essa prática. Na verdade, as provas para catedráticos foram rotineiras até 1930 durante a gestão de Fernando de Azevedo na Direção da Instrução Pública. Com a reforma de Anísio Teixeira efetivada pelo Decreto n. 3810, de 19 de março de 1932, houve mudanças na estruturação do corpo docente que passou a ser constituído por professores chefes e professores assistentes, ambos contratados pelo Diretor Geral da Instrução, por proposta do Diretor do Instituto de Educação (art. 51), sendo que para a seção de Prática de Ensino, o Diretor da Instrução deveria designar professores primários ou especializados em número correspondente ao das necessidades de ensino (§ único, art. 51).

O edital do concurso previsto pela Resolução de 1947 exigia dos candidatos o diploma de licenciado expedido por Faculdades de Filosofia oficial ou equiparada ou por faculdade congênere estrangeira, desde que devidamente revalidado. (art. 28, inc. IV). Além disso, solicitava documentação atestando exercício efetivo, durante cinco anos no mínimo, como professor da matéria, ou como professor primário, no caso das

cadeiras de Didática e Metodologia, em estabelecimentos de ensino público oficial (idem, inc. V).

Foram abertas 51 vagas para o preenchimento de cargos de professores catedráticos efetivos do curso normal que seriam enquadrados no padrão M, com direito a dois aumentos decenais correspondentes às letras N e O, sendo 26 para disciplinas de formação geral e 25 para as disciplinas pedagógicas. Havia três vagas para Psicologia Educacional e quatro para Prática de Ensino. No primeiro concurso aberto nossas personagens foram aprovadas, tornando-se catedráticas dessas disciplinas (Iva em psicologia; Circe e Irene em Prática).<sup>32</sup>

Relembrando sua atividade no Instituto por meio de depoimento concedido a uma aluna da década de 1940, Circe credita a excelência do curso oferecido no Instituto à “preocupação anterior de renomados educadores, postulantes de ideias progressistas, das quais decorreu a introdução e avançadas teorias no campo educacional”. Referia-se, certamente, aos educadores alinhados ao movimento da Escola Nova que haviam sido responsáveis pela implantação de “novos métodos e processos de ensino” no curso de formação de professores oferecido pela instituição. (Pio Borges, 1993 apud Enéas, 1998, p. 187).

Explica, ainda, que nos primeiros anos de existência do Instituto, ainda na década de 1930, os professores de Prática de Ensino eram selecionados dentre aqueles que desempenhavam com brilhantismo suas funções de regentes de classe nas escolas experimentais (especialmente no Grupo escolar do Instituto de Educação). Entretanto, a partir da década seguinte, a seleção passou a ser feita através da habilitação específica em curso superior (é de 1942 a primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia) e aprovação em concurso público. As informações a seguir, a respeito da dinâmica da disciplina, também foram extraídas de seu depoimento.

32 A nomeação para o cargo de professor catedrático padrão M de nossas personagens encontra-se registrada no Livro de Designações 1944-1947, assinadas pelo Secretário Geral de Educação e Cultura Fioravante Piero à página 194.



(...) Nessa altura, o curso de Prática de Ensino já compreendia uma parte teórica e outra prática. Na primeira, os alunos recebiam noções gerais de didática e informações sobre a estrutura e dinâmica do ensino primário, com destaque para os métodos e processos de ensino, e o suporte da bibliografia atualizada. A parte prática abrangia atividades desenvolvidas, progressivamente, em classes da escola primária do I.E. e de escolas da rede pública, observada a seguinte sequência: observação / co-participação / participação / direção. Existia constante preocupação em integrar a Prática de Ensino com as demais áreas do currículo, notadamente com as Metodologias específicas(...) a carga horária semanal mais extensa do que as demais disciplinas e a própria natureza das atividades desenvolvidas propiciavam um maior entrosamento dos alunos com os professores de Prática (Pio Borges, 1993 apud Enéas, 1998, p. 188).

Após tornar-se catedrática, dedica-se à coordenação e, posteriormente, à direção dos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) criados no Instituto para cuidar da formação continuada do magistério do Rio de Janeiro. Além dessa função, os cursos também se destinavam à formação dos primeiros especialistas em educação: diretores de escola, orientadores e técnicos educacionais, tarefas que depois foram assumidas pelos cursos de pedagogia das Faculdades de Educação, especialmente após o Parecer 252/1969 emitido pelo Conselho Federal de Educação (Anuário do Instituto de Educação, 1968).

Em 1956 foi autorizada a afastar-se do país, sem prejuízo de vencimentos e contagem de tempo de serviço para realizar cursos sobre aperfeiçoamento do magistério na França<sup>33</sup> e, durante a década seguinte, participou de inúmeras comissões

33 Portaria publicada no D.O. de 12/6/1956. Cf Ficha Funcional de Circe Carvalho Pio Borges. Centro de Memória ISERJ.

para verificar as condições e autorizar o credenciamento de cursos normais em diversos colégios particulares do então Estado da Guanabara. Em 1965 participa da criação do Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), curso em nível superior que funcionou até 1976 nas dependências do Instituto de Educação<sup>34</sup> e que teve suas atividades comprometidas após a Reforma Universitária (Lei 5540/1968) pelos sucessivos pareceres do CFE que indicavam a preferência das faculdades de educação para manter cursos dessa natureza.

Nomeada coordenadora da modalidade Prática de Ensino no CFPEN (1966), Circe se aposenta em 1967, permanecendo ainda no exercício de função gratificada como diretora dos Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento até 1975, quando se afastou definitivamente do serviço público.

Respondendo pela cátedra de Psicologia, Iva Waisberg (Bonow após o casamento com José Fernando Bonow), supervisionou o projeto realizado pela professora Maria Violeta Villas Boas<sup>35</sup> no final da década de 1940 que consistia em desenvolver um estudo analítico das crianças do Grupo Escolar do Instituto de Educação, com levantamento de dados de ordem pessoal; observação de seu comportamento em várias situações familiares, de estudo e lazer; entrevistas com o aluno, responsáveis e professores tendo em vista familiarizar

34 O CFPEN foi implementado no IEGB a partir do Decreto nº 381, de 02 de abril de 1965, e regulado pela Portaria “F”-SED nº 26, de 20 de junho de 1965 do Conselho Estadual de Educação da Guanabara (GUANABARA, 1965). A criação deste curso se fundamentou na LDB 4.024 de 1961, já que, em seu artigo 59 parágrafo único, facultou aos Institutos de Educação a formação de professores para o curso Normal, “nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.” (LDB 4.024/61, art. 59). O curso criado pelo IEGB teve como objetivo “formar, especializar e habilitar professores para o ensino Normal, em matérias pedagógicas e nos moldes dos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras”. (IE/GB,1965a, p. 01).

35 Maria Violeta Villas Boas foi colega de turma de Iva Waisberg, diplomando-se em 1934 e também na primeira turma de Sociologia da UDF em 1938. Trabalhou no curso normal do Instituto de Educação e na Faculdade de Educação da UERJ. Conforme depoimento de Marion Villas Boas Sá Rego ao Projeto Memória ISERJ em 31 de outubro de 2001.

as professorandas com a criança em idade escolar. Em outra pesquisa procurou traçar o perfil do alunado do curso normal através de um mergulho na situação familiar (nível socioeconômico e cultural), condições pessoais e escolares e os reflexos em seu desenvolvimento, relacionamento e aprendizagem.

Extremamente crítica em relação ao currículo imposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Iva registra sua opinião no discurso que profere por ocasião da formatura da turma de 1949.. Vale a pena citá-la:

Se nos últimos tempos, em virtude do intransponível obstáculo que a Lei Orgânica do Ensino Normal representa, não foi possível por em execução plano racional, realista e eficiente de formação de professores primários saibam que na administração de Pedro Ernesto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Mário de Brito isto foi tentado e com resultados extremamente animadores. O que talvez não saibais (...) é que o sistema cujos fundamentos foram lançados por Fernando de Azevedo em 1928, entre 1937 e 45 veio sendo, por incúria, ignorância e má fé dos responsáveis esfacelado, desorganizado, destruído (...) e, o que é mais doloroso, desvirtuado nos seus mais puros e são objetivos educacionais (Bonow, 1950, p. 68)

Ao discursar para a turma que a escolhera como paraninfa, numa atitude crítica diante da nova política de formação de professores recém-imposta pela Reforma Capanema, Iva talvez tenha se sentido no dever de informar às novas gerações que toda uma experiência positiva fora encerrada e silenciada para que aquela pudesse vigorar. As lembranças que conservava de seu tempo de aluna e o convívio com os mestres de quem se dizia "seguidora" acompanharam-na por toda a vida, como

prova o texto escrito em 1980, já citado 36 e o depoimento concedido à pesquisadora Diana Vidal, poucos meses antes de sua morte, em 1996.

Permanecendo no Instituto de Educação até a década de 1960, coordenou vários cursos de especialização para supervisores e diretores de estabelecimentos de ensino médio na tentativa de suprir a carência evidenciada no sistema escolar. Esses cursos tiveram caráter pioneiro e só bem mais tarde as Faculdades de Educação passaram a formar, especificamente, profissionais para exercer tais funções (Villas Boas; Sarahyba; Lima, 1994).

Na condição de catedrática, colaborou na elaboração do projeto do Curso de Formação de Professores de Ensino Normal (CFPEN), sendo, aliás, a primeira diretora deste curso, função que ocupou até maio de 1966, quando se afastou em razão da aposentadoria.

Publicou livros sobre psicologia educacional que circularam em cursos de formação de professores em âmbito nacional: *Manual de trabalhos práticos de Psicologia educacional* (1966), *Psicologia educacional* (1960), *Elementos de Psicologia*, o de maior repercussão com 15 edições entre 1954 e 1975 e *Psicologia educacional e direitos humanos* (1972).

Irene de Albuquerque retorna ao Instituto de Educação como docente do curso normal em 1943 (ainda se chamava Escola de Educação apesar de a UDF ter sido extinta quatro anos antes) graças ao registro obtido no Ministério da Educação após a conclusão do curso superior de licenciatura em Geografia e História na FNFi.<sup>37</sup> Seu concurso, contudo, deu-se para a disciplina Prática de Ensino, da qual tornou-se catedrática por concurso alguns anos depois.

---

36 O texto, originalmente escrito em 1980 foi publicado em 2001. Ver BONOW, 2001, p. 255-264

37 Cf Ficha Funcional de Irene de Albuquerque obtida no Centro de Memória do ISERJ.

Segundo depoimento de Irene a normalistas formadas em 1948, a equipe de Prática de Ensino esforçava-se ao máximo para dar aos alunos-mestres (até essa época as turmas eram mistas) a melhor formação possível e estes respondiam com interesse e bom rendimento. Mas, segundo ela, não havia, naquela época, qualquer literatura a respeito. “Valiam-se, então, da tradição, da própria experiência e das bases científicas da educação” (Albuquerque, 1993 apud Enéas, 1998, p. 190).

Esgotadas as possibilidades de aprendizagem no país, após visita a vários centros de formação docente e participação em diversos congressos Brasil afora, Irene candidatou-se e obteve uma bolsa de estudos na Universidade de Colúmbia (Estados Unidos) onde cursou durante o ano de 1946 e primeiro trimestre de 1947 o mestrado em educação no Teacher's College. Regressando ao Brasil em abril de 1947, prestou concurso para catedrática obtendo a primeira colocação.

Segundo seu depoimento, a partir da restauração democrática e à luz da nova Constituição de 1946, por ato do prefeito do Distrito Federal, firmou-se a posição do Instituto como entidade autônoma, equivalente a um departamento, diretamente subordinado ao Secretário Geral de Educação e Cultura, e destinado tanto à formação quanto ao aperfeiçoamento de professores e administradores escolares do curso primário do Distrito Federal. O interesse governamental pela formação e aperfeiçoamento de professores se manifestava de forma vigorosa, a ponto de, a partir de 1947, o Ministério da Educação passar a oferecer bolsas de estudo para aperfeiçoamento de professores e administradores do curso primário da maioria dos estados brasileiros, através do INEP.

Coordenadora da disciplina Prática de Ensino, em 1953, Irene viajou novamente aos Estados Unidos da América do Norte para fazer estudos e registrar observações sobre os métodos de trabalho e sobre material didático relativo ao

ensino de Geografia. Ao retornar, foi designada pelo Secretário Geral de Educação para exercer a coordenação da disciplina Metodologia do ensino de Geografia e História.

Irene de Albuquerque foi responsável pelo desenvolvimento de uma das mais ricas experiências no campo da prática de ensino. Ao constatar a limitação dos estágios discentes ao campo de excelência da escola-modelo, Irene propôs que as futuras professoras percebessem que um bom trabalho educativo não existia apenas nos grandes centros, mas que poderiam também frutificar em terrenos aparentemente áridos.

Nessa época, as escolas rurais se destacavam por suas características próprias e passaram a constituir um alvo para a prática de ensino extramuros. Em 1948, o diretor do Instituto de Educação e o Secretário Geral de Educação e Cultura, com a ajuda do Diretor de Transportes, conseguiu um ônibus, um dia por semana, para o transporte de cada uma das turmas de professorandas a uma escola rural, onde passaram a ter contato direto com professores e alunos em trabalho de classe e campo. Tempos depois, já em 1961, no então Estado da Guanabara, o Secretário de Educação da época, Flexa Ribeiro, ampliou o “plano experimental de Prática de Ensino” incluindo estágios de observação e participação não apenas em atividades docentes, mas também administrativas e extraclasse tendo como campo diversas escolas primárias do estado (Albuquerque, 1993 apud Enéas, 1998, p. 191).

Irene de Albuquerque teve o mérito de alavancar os estudos de prática de ensino que até então se concentrava apenas na escola-modelo – o grupo escolar do Instituto – bastante distante da realidade que as futuras professoras encontrariam no início de suas trajetórias e que, muitas vezes, tornava-se causa do abandono precoce da carreira.

O processo de desligamento oficial da instituição deu-se no ano de 1965, quando a professora se aposentou, após acumular duas funções docentes no Instituto: professora catedrática e professora do ensino técnico. Em termos de

publicações didáticas, Irene de Albuquerque e Circe de Carvalho Pio Borges, juntamente com outras docentes do IERJ, publicam em 1954 o livro *Didática do Ensino Primário*: diário de atividades da professoranda para uso das escolas normais e institutos de educação. Tão grande foi a tiragem desse livro que em 1960, já havia sido publicada a 7ª edição.<sup>38</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do corpus documental obtido no Proedes e no Centro de Memória ISERJ essa pesquisa se propôs a compreender, em um primeiro momento, as possibilidades de acesso de jovens normalistas ao ensino superior ao longo dos anos de 1930 em função das brechas encontradas na legislação de ensino da época, especialmente no que se refere às reformas empreendidas no curso de formação de professores e nos regulamentos das universidades recém-instaladas no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal e Universidade do Brasil). Pretendeu-se, em um segundo momento, explorar as trajetórias das três personagens, desde a qualificação nos meios universitários até o ingresso na instituição que as formou e aonde alcançam o posto de professoras catedráticas.

Nessa perspectiva, foi possível inferir que as mudanças vivenciadas pelas jovens normalistas em um momento singular de nossa história educacional permitiram a superação das barreiras de formação e propiciaram novas experiências capazes de conferir um outro sentido as suas trajetórias profissionais. As oportunidades e estratégias de que lançaram mão para lograr alcançar seu intento foram também mencionadas como fatores capazes de subverter as normas vigentes e buscar, ainda que no interior de um espaço limitado de possibilidades, construir uma carreira acadêmica, distanciando-se da maioria das mulheres de sua geração.

---

38 No exemplar da 8ª edição do livro não consta data de publicação. Em pesquisa na internet foi encontrada uma referência ao livro, porém também não havia data de publicação da obra.

Na qualidade de alunas da primeira instância institucional responsável pela formação de docentes para atuar em cursos de formação de professores (o curso de pedagogia da FNFi), as docentes aqui retratadas foram responsáveis por conferir cientificidade ao campo das disciplinas pedagógicas e configurá-lo como produtor de um saber específico e legítimo no âmbito das escolas normais e das licenciaturas que passaram a formar professores para o ensino secundário. Até o ano de 1943, ano em que efetivamente assumiram a docência no Instituto, logo após a formatura da primeira turma da FNFi, essa função era ocupada por professoras primárias recrutadas entre as mais experientes ou mesmo por aquelas que desfrutavam de uma rede de sociabilidade capaz de promovê-las na carreira docente.

A titulação universitária, os cursos frequentados, até mesmo no exterior, as experiências compartilhadas no interior da instituição, bem como os livros produzidos – quase todos com grande impacto nos cursos de formação de professores – conferiram a nossas protagonistas, autoridade em um campo de conhecimento no qual se tornaram referência para diversas gerações de alunos.

De modo geral, egressas das camadas médias da sociedade e portadoras de um capital social razoável, a formação obtida no meio acadêmico, o sucesso na carreira escolhida, bem como as redes de sociabilidade às quais se articularam, foram fatores que certamente ampliaram as possibilidades de ascensão social, fato que se comprova se cotejarmos os endereços residenciais presentes nas fichas de matrícula como estudantes e, mais tarde, nas fichas funcionais.

O vínculo estreito que nutriam em relação ao Instituto, casa que as formou e onde projetaram suas carreiras, é claramente visível nas declarações e depoimentos concedidos às ex-alunas e às revistas institucionais. Produtos de uma determinada época, as marcas identitárias e o ethos profissional dessas educadoras foram sendo progressivamente forjados pelo programa institucional de caráter socializador a que foram



submetidas, primeiro como alunas e depois como docentes. É bem verdade que no contexto de um programa engendrado nos moldes da modernidade, a vocação se impunha sobre o profissionalismo, enquanto mais recentemente, as profissões, em especial a atividade docente, se desapegam daquela função sagrada (Dubet, 2006).

O paradigma da modernidade, fortemente questionado desde a década de 1970, foi responsável pela disseminação de representações sobre a instituição escolar que se encontram cristalizadas na memória coletiva, mas atualmente são insuficientes para explicar a diversidade que caracteriza nosso cotidiano. A esse respeito, Ângela de Castro Gomes (2004) observa que “os tempos modernos são de consagração do indivíduo na sociedade, quer como uma unidade coerente que postula uma identidade para si, quer como uma multiplicidade que se fragmenta socialmente, exprimindo identidades parciais e nem sempre harmônicas” (p. 12). Portanto, a aparente coerência demonstrada pelas trajetórias aqui relatadas pode ser, em parte, justificada pelo contexto do período abarcado pela pesquisa, embora se tenha consciência de que há diferenciação e descontinuidade em termos de papéis sociais e planos de realidade.

Ainda que esse texto enfatize as semelhanças percebidas na formação e nas trajetórias profissionais, algumas distinções podem ser compreendidas pela adesão das professoras a diferentes redes de sociabilidade que, de algum modo, ajudaram a definir o início da carreira, bem como as afinidades político-ideológicas, aspectos observados mais especificamente no caso de Circe Pio Borges e Iva Waisberg.

Cabe ainda ressaltar que o estudo em foco, tributário de uma abordagem prosopográfica, deve ser entendido como uma tentativa de afirmar a compreensão das trajetórias a partir da reconstrução do campo onde elas se desenrolaram, levando em conta o conjunto das relações que unem os biografados a outros personagens envolvidos no mesmo espaço / tempo e em projetos semelhantes. Essa reconstrução da *superfície social*

em que o agente se encontra é que possibilitará entendê-lo como indivíduo ao mesmo tempo singular e coletivo. Para finalizar, acrescento que o estudo em questão objetivou travar um diálogo entre passado e presente, memória e projeto, indivíduo e sociedade, já que os sujeitos constituem suas identidades através da memória, de forma retrospectiva e dos projetos, prospectivamente; sem esquecer que essas operações envolvem deliberações e escolhas a partir de um quadro sociocultural e de um campo de possibilidades muitas vezes limitado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ACCACIO, L. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937)*. Dissertação de Mestrado [Educação] UFRJ, 1993.

ACCACIO, L. *Docentes e catedráticos: Os concursos para professor da Escola Normal do Distrito Federal*. Tese de Doutorado. [Educação]. USP, 2002.

ALBUQUERQUE, I. et al. *Didática do Ensino Primário: diário de atividades da professoranda para uso das escolas normais e institutos de educação*. Editora Conquista, 1954.

ARAÚJO, M. P.; FERNANDES, T. M. O diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. de A. Neves. (Org.) *História Oral: Teoria, Educação e Sociedade*. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2007, p..13-32.

BONOW, I. W. Homenagem a Fernando de Azevedo. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, v. II, n. 4, p. 83-101, dez. 1945.

BONOW, I. W. Discurso paraninfando as professorandas do Instituto de Educação. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, v. II, n. 3, p.66-73, jun. 1950.

BONOW, I. W. *Elementos de Psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1960

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Manual de trabalhos práticos de Psicologia Educacional*. Série Atualidades Pedagógicas, volume 87. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1966.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Educacional e Direitos Humanos*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1972

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e o Instituto de Educação. In: MONARCHA, C. (org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 255-264.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. & AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-192.

BRASIL. *Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre o ensino secundário na República dos Estados Unidos do Brasil.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n. 1190 de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei n. 8.195, de 20 de novembro de 1945*. Dispõe sobre alterações do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

CASTRO, L. V. de. *Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira*. Dissertação de Mestrado [Educação]. PUC-Rio, 1986.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. O ensino superior da colônia à Era Vargas. 3. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, mai./agosto 2012.

DUBET, F. *El declive de La institución – profesores, sujetos e indivíduos ante La reforma del Estado*. Trad. Luciano Padilha. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial, 2006.

ENEAS, Z. S. *Era uma vez no Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1998.

ESTADO DA GUANABARA. *Decreto nº 381, de 02 de abril de 1965* regulado pela Portaria “F”-SED nº 26, de 20 de junho de 1965 do Conselho Estadual de Educação da Guanabara. Dispõe sobre a implementação do Curso de Formação de Professores de Ensino Normal no Instituto de Educação do Estado da Guanabara, 1965.

ESTADO DA GUANABARA. Instituto de Educação. *Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal*, 1965a.

\_\_\_\_\_. Instituto de Educação. *Anuário 1968*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

FÁVERO, M. de L. *Faculdade Nacional de Filosofia: Projeto ou trama universitária?* INEP/Editora da UFRJ, 1989.

GOMES, A. de C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

GURGEL, P; ROCHA, S. *De normalistas a catedráticas: trajetórias acadêmicas de docentes do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1930-1960)*. Comunicação apresentada na XXXIV Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural. UFRJ, novembro 2012.

GURGEL, P. *As normalistas chegam à universidade: trajetórias acadêmicas de alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1930-1960)*. Monografia. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, UFRJ, 2013.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. & AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 167-182.

LEVILLAIN, P. Os protagonistas: da biografia. In: RÉMOND, R. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 141-184.

LOPES, S. de C. *Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 597-619, maio-ago. 2009.

\_\_\_\_\_. 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: Liber Livro/CNPq, 2009 a, p. 45-68.

\_\_\_\_\_. Quem ensina a ensinar? Um estudo sobre o corpo docente do Instituto de Educação do Rio de Janeiro nas décadas de 1950-60. *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. CD Rom ISBN: 978-989-96999-6-0. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 12 a 15 de julho de 2012.

\_\_\_\_\_. Professores inesquecíveis: Docência e prestígio no Instituto de Educação do Rio de Janeiro nas décadas de 1950-60. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, CD Rom ISSN: 2236-1855. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 20 a 23 de maio de 2013.

LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, J. (Org). *Jogos de Escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 225-249..

LORIGA, S. *O pequeno X: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Tradução Fernando Scheibe.

MARTINS, A. de S. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado [Educação]. UFRJ, 1996.

PINTO, K. P. *Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação dos professores primários no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1937)*. Tese de Doutorado [Educação]. PUC-SP, 2006.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. *Decreto n. 3281 de 23 de janeiro de 1928*. Reforma do ensino no Distrito Federal, 1928.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3810 de 19 de março de 1932*. Transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos, 1932.

\_\_\_\_\_. Universidade do Distrito Federal. *Instrução n. 1*, baixada em 12 de junho de 1935. Rio de Janeiro: Oficinas Graphicas do Jornal do Brasil, 1935.

\_\_\_\_\_. Universidade do Distrito Federal. *Instruções n. 21*. Dispõe sobre a admissão dos alunos nos diversos cursos da Universidade no ano letivo de 1938.

\_\_\_\_\_. *Decreto N. 8605-A de 31 de agosto de 1946*. Regulamenta o ensino normal do instituto de Educação DO Distrito Federal, 1946.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. *Resolução n. 12, de 31 de março de 1947*. Baixa o Regimento do Instituto de Educação da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1947.

SIRINELLI, J. F. A geração. In: FERREIRA, M. & AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 131-138.

SOARES, J. *Dos professores “estranhos” aos catedráticos: aspectos da construção da identidade profissional docente no Colégio Pedro II (1925-1945)*. Relatório de Qualificação de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2013.

VIDAL, D. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

VILLANOVA, C. Z. *No mundo das normalistas: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista*. Dissertação de Mestrado [Educação]. Proped/UERJ, 2007.

VILLAS BOAS; M. V. ; SARAHYBA, M; LIMA, A. *Resgate da memória do Instituto de Educação/RJ de 1930-1970*. Núcleo de Pesquisas em Educação Permanente, UERJ, 1994.

A "prata da casa":  
percursos acadêmicos e  
trajetórias profissionais  
de ex-alunas do instituto  
de educação do rio de  
janeiro (1930-1960)

Educ. foco,  
Juiz de Fora,  
v. 22, n. 2, p. 73-111,

# CELEIRO DE CULTURA E MEMÓRIA: UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

*Nailda Marinho  
Fátima Bitencourt David  
Luzia Lima Seguro  
Marilene de Souza Dias*



## CELEIRO DE CULTURA E MEMÓRIA: UM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS

Celeiro de cultura e memória: um instituto de educação em duque de caxias

O presente capítulo é um dos produtos do projeto intitulado *Entre a Memória, a História e a Pesquisa: Possibilidades de um Novo Fazer na Formação Docente*.<sup>1</sup> Como parte das atividades do Eixo *Memória, educação e identidade* temos como objetivo a valorização das memórias escolares da comunidade e, em particular, dos professores do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, instituição de formação de professores, localizada no bairro Jardim 25 de Agosto do município de Duque de Caxias do estado do Rio de Janeiro.<sup>2</sup>

O texto se encontra dividido em sete seções onde apresentamos nas duas primeiras um breve histórico do município e do bairro onde se localiza o IEGRS, e nossos parceiros: o Instituto Histórico do Instituto de Educação (IHIE) e o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED), entendidos como “lugares de memória”. Nas seções seguintes tratamos do surgimento do Instituto de Educação na década de 1960 no cenário caxiense

1 Projeto contemplado pelo Edital E-16/2011 do PROGRAMA *Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas Sediadas no Estado do Rio de Janeiro* da FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro. O Projeto foi desenvolvido a partir de três Eixos temáticos: (a) Memória e Patrimônio Cultural e Artístico; (b) Memória e Preservação da Vida; e (c) Memória, Educação e Identidade (Bonato, 2013). Para saber mais sobre as atividades do Projeto ver, *Entre a memória, a história e a pesquisa: possibilidades de um novo fazer na formação docente. Relatório científico*. Rio de Janeiro: Faperj; Unirio, 2013.

2 Na Unirio o Projeto se vinculou ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação em Educação. No âmbito do Instituto de Educação, se articulou especialmente, mas não exclusivamente, aos objetivos da disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* componente curricular do Curso Normal; e contou com a parceria do Instituto Histórico (IHIE) e do Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHED), criado e gerido por professoras das escolas públicas caxienses, com o apoio do Sindicato docente (Sepe), vinculado à Prefeitura de duque de Caxias.

entendido como “celeiro de cultura”; das primeiras turmas de normalistas e da formatura; discutimos o Instituto como polo de resistência na manutenção da oferta do Ensino Médio, modalidade Curso Normal e a trajetória do CFPEN – Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal criado no Instituto de Educação em nível Superior; e por fim apresentamos o Instituto de Educação e o seu curso Normal médio no município de Duque de Caxias atualmente.

### **O CENÁRIO: O MUNICÍPIO, O BAIRRO, O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

Após a instauração do regime civil militar em 1964, o município de Duque de Caxias será considerado “Área de Segurança Nacional” durante os anos de 1971 a 1985 devido, especialmente, à presença da REDUC – Refinaria de Duque de Caxias, em acordo com a Lei nº 5.449, de 4 de junho de 1968, sancionada pelo Presidente da República Arthur da Costa e Silva. Esta mesma Lei decretou a suspensão das eleições municipais, e passou a ter os seus governantes ser nomeados pelos Interventores Federais no Estado. Com a abertura política no país, em 15 de novembro de 1985, o município recupera sua autonomia, podendo escolher o seu Prefeito por meio do voto.

Neste contexto turbulento a Educação e a escolarização também foram objetos de intervenção. Nessa década de 1960, vigorava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 4.024, instituída em dezembro de 1961. É No contexto irá surgir em 1962 no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, no cenário do município de Duque de Caxias, sendo reconhecido no hino da instituição como um “grande celeiro de cultura” - o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira – IEGRS, instituição educativa da esfera estadual que irá exercer importante papel na formação de professores daquele município localizado na região da Baixada Fluminense.

Compondo a periferia da cidade do Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense atualmente reúne 13 municípios.<sup>3</sup> Deve-se registrar que, entre nós, qualificar uma região como periférica diz respeito não só à sua localização geográfica, mas também, ao nível socioeconômico de boa parte de seus moradores, às condições em que chegam os serviços públicos como água, luz, esgoto, dentre outros aspectos.

O primeiro prefeito eleito por voto popular após a criação do município, em 1943, foi Gastão Glicério de Gouvêa Reis. Nessa década, sua população, que em grande parte vinda da região nordeste do país, já ultrapassava o número de 100 mil habitantes<sup>4</sup> e a cidade já apresentava características de "cidade dormitório", pela qual ficou por muito tempo conhecida já que majoritariamente sua população em idade produtiva buscava trabalho na capital do então Distrito Federal, Rio de Janeiro. A cidade também ficou conhecida pela violência que nela imperou ao longo de sua história social e política.

As condições de moradia eram precárias, as famílias compravam lotes para moradia localizados em mangues ou pântanos, onde construíam suas casas. “Nestas condições insalubres doenças como a cólera e a malária proliferavam entre a população local” (Prevot, Martins, Barros, Costa, 2014, p.4). A construção da Refinaria Duque de Caxias (REDUC) no final da década, marca o início do processo de industrialização da região promovendo mudanças na realidade sócio-econômica atingindo o bairro Jardim 25 de Agosto. Antonio Augusto Braz (2006), descreve o processo de transformação urbana que esse do município a partir da década de 1950, indicando o local onde viria ser instalado o Instituto de Educação na década seguinte. Ele relata que:

---

3 Os municípios são: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti, Seropédica e Mesquita.

4 Cf. Portal da Prefeitura de Duque de Caxias [http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=135&Itemid=216](http://www.duquedecaxias.rj.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=216)

No centro da sede municipal do distrito de Caxias, o bairro 25 de Agosto veio se configurar a partir da década de 50, no mais equipado e servido de benefícios urbanos da cidade, abrigando a parcela abastada da população duque-caxiense que encontrava em sua área calçada, saneada e planejada, o assentamento que aspiravam a partir de sua ascensão social (BRAZ, 2006, p.96)

Tal era o investimento no bairro Jardim 25 de Agosto que em 1958, a Prefeitura de Duque de Caxias se mudou para lá e este foi cogitado<sup>5</sup> para abrigar o majestoso prédio para a formação de professores/as em Duque de Caxias. Em 1960, a maioria da população da Baixada Fluminense morava em bairros populares e em favelas “excetuando os residentes dos bairros destinados ao extrato médio da população, como o 25 de Agosto, em Duque de Caxias”, afirma Pierre Alves Costa (2009, p.177). Apenas 4% das residências de Duque de Caxias, possuíam água encanada; inexistindo na maioria da região uma rede de esgotos.

Com base nos dados da Agência de Estatística do Município de Duque de Caxias sobre educação e escolarização, Pierre Alves Costa informa que no ano de 1957 havia cerca de 10 mil crianças fora da escola (COSTA, 2009 p. 180)

Em relação à escolarização os dados do recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] (IBGE) de 1950 apontam que das 20.152 crianças de 5 a 14 anos, apenas 7.761 sabiam ler e escrever. Dos 92.459 habitantes, cerca de 14.048 homens e 17.741 mulheres eram analfabetos” (Souza, 2003, p.45). Ainda de acordo com essa autora, a maioria das escolas públicas de Duque de Caxias na década de 1950 funcionava em prédios alugados, sem infraestrutura adequada e com insuficiência de equipamentos e de materiais escolares, tendo em vista a demanda existente. Os professores, em sua maioria, possuíam apenas o curso primário, sendo que poucos

5 Cf. [http://www.cmdc.rj.gov.br/?page\\_id=4](http://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=4)

tinham o curso ginásial completo. Todos eles ingressavam nas escolas públicas por indicação dos Governos Municipal ou Estadual, em consonância com as práticas clientelistas que dominavam a cultura política local (Souza, 2003, p.45).

Os problemas de infraestrutura e saneamento básico da região, entre outros, perduram. Se na década de 1960 quando se cria o Instituto de Educação a situação era acima exposta, embora se destacando em melhores condições alguns poucos bairros como o Jardim 25 de Agosto, o “Mapa de Pobreza e Desigualdade dos Municípios Brasileiros”, de 2003, do IBGE, aponta que 53,53% da população de Duque de Caxias vivia na pobreza.<sup>6</sup> Ainda de acordo com os dados do Censo de 2010 desse Instituto, Duque de Caxias figura como o município mais populoso da região da Baixada Fluminense, com 855.048 mil habitantes, sendo parte predominante dessa população composta por pessoas do sexo feminino, negras, com renda familiar de até dois salários mínimos, como afirmam Prevot, Martins, Barros, e Costa (2014, p.3), embora o município possuísse o segundo maior PIB do Rio de Janeiro e o oitavo do país.

Apresença no município do maior aterro sanitário da América Latina: o de Jardim Gramacho, até junho de 2012 quando foi desativado, era um grave problema para a saúde da população, ainda que, paradoxalmente, se constituísse como meio de subsistência de grande número de famílias de catadores.<sup>7</sup>

6 Em 2014 a população de Duque de Caxias já contava 878.402. Cf <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330170&search=rio-de-janeiro|duque-de-caxias>. Alexandre Aguiar Cardoso é o atual prefeito eleito do município de Duque de Caxias (de 1º de janeiro de 2013 a Atual)

7 O Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho (AMJG), bairro situado no 1º Distrito do município foi instalado a partir de um convênio firmado em 1976 entre a FUNDREM – Fundação para o Desenvolvimento da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a COMLURB – Companhia Municipal de Limpeza Urbana e a Prefeitura Municipal de Nilópolis. Com termos aditivos ao convênio foram incluídos os municípios de Nova Iguaçu e São João de Meriti. (Bonato, 2013)

Daí a relevância de se estudar os processos por meio dos quais se deu a criação e desenvolvimento do IEGRS, uma instituição educativa de formação de professores, representativa do processo de desenvolvimento da cidade de Duque de Caxias e do bairro Jardim 25 de Agosto onde se localiza; Instituto de Educação que mantém até os dias atuais essa formação em nível médio. Consideramos que a trajetória do IEGRS pode ser reveladora da própria história da região, expressando suas dificuldades e conquistas, assim como as desigualdades que a marcam, tanto externamente, em relação ao estado do Rio de Janeiro, quanto em seu próprio interior.

O Curso Normal do IEGRS não foi o primeiro a ser criado em Duque de Caxias. Porém, sua instalação no bairro Jardim 25 de Agosto, de certa forma democratizou e renovou o cenário educacional da cidade e do bairro, sendo este último favorecido pelas reformas urbanas que vinha sofrendo, como vimos.

Em 1956, a primeira turma de normalistas do Colégio Santo Antônio concluía o curso, “*O jornal Tópico*” afirmava que as professoras com qualificação preferiam lecionar no Distrito Federal, já que lá as condições de trabalho e de salário eram melhores” (Souza, 2003, p.45). Como vimos, a população de Duque de Caxias procurava melhores oportunidades de emprego no Distrito Federal, e com a categoria de professores/as isso não seria diferente.

Porém, a afirmação também destaca a força simbólica que o Instituto de Educação do bairro da Tijuca, localizado no Distrito Federal, exercia sobre o imaginário da época. Isso podia servir, tanto para desqualificar as instituições dos bairros periféricos, quando para mobilizar estratégias de legitimação e, até mesmo, de monumentalização dos demais Institutos de Educação, transformando-os em *lugares de memória*, como demonstraremos a seguir.

## ACERVOS E FONTES: LUGARES DE MEMÓRIA

As atividades de pesquisa do Projeto MEHPE sobre a trajetória histórica do Instituto de Educação de Caxias e de seu curso de formação de professores visou contribuir para um trabalho já existente realizado por parte de seus professores no interior da Instituição de pesquisa e preservação de sua memória. Por iniciativa de alguns professores, especialmente os da disciplina *Prática pedagógica e Iniciação à pesquisa*, desde o ano de 2004, algumas experiências de trabalho e de pesquisa vem sendo realizadas como o garimpo a arquivos, a tomada de depoimentos orais e o recolhimento de imagens fotográficas cedidas por ex-alunos, professores, pessoas direta ou indiretamente envolvidas com essa instituição escolar. Isso tem oportunizado que os demais professores e professoras, alunas e alunos, entrem em contato com o que “traduz” a vida da instituição.

Alguns projetos foram desenvolvidos no sentido de (re)lembrar a trajetória do Instituto, favorecendo a apresentação de trabalhos em diversos eventos. Esse esforço coletivo resultou na constituição intencional de um pequeno acervo inaugurado em 2006, em um espaço de memória denominado “Instituto Histórico – IH”. Como observou Xavier (2008, p.167), as práticas de preservação da memória, em suas variadas formas de materialização, revelam aquilo que os indivíduos e os grupos desejam reter como informação essencial de seu passado num tempo presente vivenciado.

Com Sede Administrativa localizada no bairro São Bento e com Sala de Arquivo e Tratamento nas instalações do IEGRS, o CEPEMHED foi criado a partir da mobilização e reivindicação dos professores da rede pública de ensino de Duque de Caxias, entendendo a necessidade de se criar um espaço público com vista a garantir a preservação e guarda das fontes que referenciam as memórias e a História da Educação do município e da Baixada Fluminense.

Os profissionais da educação da rede municipal de Duque de Caxias incluíram, na pauta das negociações da data-base de 2004, a proposta de criação de um Centro de Pesquisa e Memória da Educação. Dois anos após é criado pelo Decreto nº 4.805, de 23 de dezembro de 2005, o CEPEMHed no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Em 07 de novembro de 2008 é sancionada a Lei nº 2.223, transformando o Decreto em Lei Municipal e instituindo, também no âmbito da SME, o Arquivo Público Municipal. O objetivo primeiro do Centro8 era a recuperação da memória e preservação do espaço arquitetônico e dos acervos documental, fotográfico, bibliográfico e museológico da Escola Regional de Merity, atual Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, primeira escola de caráter popular fundada por Armanda Alvaro Alberto9 em 1921.

Localizado no Instituto de Educação, o IH mantém em exposição permanente um acervo museológico e arquivístico sobre o Instituto de Educação com a curadoria do CEPEMHed, um centro de memória da educação caxiense. De acordo com uma de suas criadoras, este foi organizado, buscando-se preservar e dar maior visibilidade à memória da educação.

---

8 Atualmente a Diretoria Executiva do CEPEMHed é composta pelas professoras Fátima Bitencourt David, Luciana Alves Pires, Marcia Montilio Rufino, Marcia Spadetti Tuão e Renata Spadetti Tuão. Cf <http://www.centrodememoriadaeducacao.com.br/>

9 Filha de Maria Teixeira da Mota e do cientista Álvaro Alberto e Silva, Armanda Álvaro Alberto nasceu em 10 de junho de 1892, no Rio de Janeiro –RJ. Em 1921 funda a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias, mudando sua denominação para Escola Reginal de Meiti, em 1924. Neste ano Armanda participa do movimento pela criação da ABE – Associação Brasileira de Educação e em 1935 funda a União Feminina do Brasil, sendo sua primeira Presidente. Esposa de Edgar Sussekind de Mendonça, assinam em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Falece em 5 de fevereiro de 1967. (SHUMAHER e BRAZIL, 2000). Quanto a escola por ela fundada ver o texto MIGNOT, Ana C. V. Decifrando o Recado do Nome: uma Escola em Busca de sua Identidade Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n.178, p.619-638, set./dez. 1993.



inicialmente por meio de relatos/narrativas orais e acervos pessoais de professores que escreveram sua trajetória profissional no magistério. Ao mesmo tempo que o incentivo à Pré-Iniciação Científica no Curso Normal/Ensino Médio, no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, (...), através da disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa inaugura o acervo do Centro de Memória da Educação, com a investigação a partir do Arquivo Escolar das escolas públicas municipais e estaduais (David, 2013, p.71).

Pensando com Olga Rodrigues de Moraes von Simson (2003, p.16) sobre as *sociedades da memória* que existiram no passado, onde cabia aos mais velhos, devido a sua maior experiência e vivência, o importante papel social de guardiões da memória é que entrevistamos Dona Terezinha Ticon Maia de 82 anos, moradora do bairro Jardim 25 de Agosto há 57 anos e sua filha Dayse Ticon, ex aluna e hoje professora do Instituto. Se a memória de Dona Terezinha é povoada pela lembrança do lendário Deputado Tenório Cavalcanti, “O homem da capa preta”, que com sua metralhadora chamada “Lurdinha” nos anos de 1960 impunha entre os habitantes caxiense o seu poder de mando; 10 a memória de nossa entrevistada é também povoada pela construção da *igreja Nossa Senhora de Fátima e pela entrada de sua filha no Instituto de Educação como aluna do então pré-primário.*

---

10 Natalício Tenório Cavalcanti de Albuquerque, conhecido apenas como Tenório Cavalcanti. Esse personagem já ocupou lugar na mídia através de novelas como “Senhora do Destino”, veiculada na Rede Globo de Televisão em 2009; e no filme “O Homem da Capa Preta”, lançado em 1987, que contava um pouco sobre a história de Tenório Cavalcanti na cidade de Duque de Caxias, sendo interpretado pelo ator José Wilker (falecido no ano de 2014). Seu primo Joaquim Tenório Cavalcante como Presidente da Câmara fica a frente do Executivo Municipal interinamente no período de 15 de janeiro de 1959 a 31 de janeiro de 1959); retornando como Prefeito eleito no período de 31 de janeiro de 1963 a 31 de janeiro de 1967.

A Igreja Nossa Senhora de Fátima é bastante significativa para a comunidade do bairro e do município. É nessa igreja que irá se realizar uma missa em ação de graças pela passagem do aniversário de 50 anos do Instituto. Consta no seu Blog11

No dia 12 de junho de 1962 foi criado o Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Em seus 50 anos de contribuição com a Educação, o Instituto formou professores e cidadãos que começaram sua história aqui. Muitos entraram no **Jardim de Infância** (atual Educação Infantil sob responsabilidade do Município) e só saíram daqui após completar o **nível universitário (Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal – CFPEN)** – posteriormente reconhecido como Curso de Pedagogia e incorporado à UERJ. (Grifos nossos)

**O** IEGRS comemorou de várias formas o seu Jubileu em 2012. Além da missa, *com o apoio do CEPHEMED* foi montada uma exposição por alunos/as e professores/as intitulada “IEGRS – Grande celeiro de cultura...” A Exposição foi assim anunciada no mesmo Blog:

Em meio século de existência, o Instituto fez história e os alunos se dedicaram a contá-la nos corredores. Cartazes, banners, murais, varais de cordel, linha do tempo, apresentações, e várias outras formas possíveis foram explorados para narrar os fatos históricos importantes acontecidos nos últimos 50 anos. Os temas dos trabalhos foram divididos por décadas. Os três turnos contribuíram para a exposição. A equipe de professoras da CEPHEMED (Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação)

também contribuiu e trabalhou para o sucesso da exposição no Jubileu do IEGRS.

Organizada por décadas a exposição ilustra o trabalho da comunidade escolar e a importância dada por ela ao aniversário dessa instituição representativa da história das instituições escolares, da educação caxiense e da formação de professores para o magistério pré-primário e primário (hoje Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) naquele município.

### UM “CELEIRO DE CULTURA” NO CENÁRIO CAXIENSE: O IEGRS

O título da exposição a que nos referimos anteriormente nos remete à letra da “Marcha do IEGRS” que tem como refrão “Roberto Silveira, grande celeiro de cultura”. Vejamos abaixo:

Marchemos com luta e sacrifício na conquista de um  
ideal  
Ideal do povo caxiense de cultura, amor e devoção.  
Para o ensino da arte e civismo fixando acentuada atenção  
Surgiu sereno e pomposo Instituto de Educação  
Roberto Silveira, **grande celeiro de cultura.**  
Elevando esta terra altaneira de gigantes e jovens valentes  
Roberto Silveira, **grande celeiro de cultura.**  
Elevando esta terra altaneira de gigantes e jovens valentes  
Na vasta área sólida e densa majestoso  
E vibrante  
Empolgando forças e dever,  
Educandos avante, avante.  
Dos mestres educar e instruir,  
Alunos amigos leais.  
De guisa a própria, irmãos.  
Imperando os seus ideais.

A letra é de Álvaro Lopes e música de Marina Lessa. É um *hino* dedicado ao Governador do estado do Rio de Janeiro

Roberto Teixeira da Silveira.<sup>12</sup> Álvaro Lopes<sup>13</sup> foi o primeiro diretor e Marina Lessa professora do Instituto.

O IEGRS surge no cenário caxiense pelo decreto nº 8.272, de 12 de junho de 1962, expedido pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Celso Peçanha, sendo designado para sua direção o professor Álvaro Lopes, em 19 de dezembro do mesmo ano, pela Secretaria de Educação e Cultura do estado federativo.

Criado como Instituto de Educação de Duque de Caxias, em 1963 recebe a denominação de Instituto de Educação Roberto Silveira, e em seguida, a de Instituto de Educação Governador Roberto Silveira em homenagem ao governador falecido em 1961. Inicialmente essa instituição educativa de formação de professores ocupou provisoriamente o prédio da Escola Abraham Lincoln, uma unidade de ensino fundada por iniciativa da Associação Espírita Cairbar Schutel. As instalações dessa Escola foram cedidas ao Estado, entre abril de 1963 e junho de 1964, para abrigar o Instituto. Mas é somente no segundo semestre de 1964, que se instala em prédio próprio à rua General Mitre, 587 no bairro Jardim 25 de Agosto, onde permanece até os dias atuais.

---

12 Roberto Teixeira da Silveira (1923-1961) exerceu mandato de governador do estado do Rio de Janeiro no período de 31 de janeiro de 1959 a 28 de fevereiro de 1961, ano em que faleceu devido a um desastre de helicóptero quando sobrevoava as inundações das regiões serranas, mais especificamente no município de Petrópolis.

13 Faleceu no mês de abril de 2015.



1963. Dia da inauguração do atual prédio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Coleção Álvaro Lopes

Imagem 1 – Dia de inauguração do prédio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em 1963. Coleção Álvaro Lopes. Acervo CEPEMHed.

Sonia de Castro Lopes (2006) assim se expressa ao lembrar do “majestoso prédio” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.<sup>14</sup>

O prédio majestoso da rua Mariz e Barros [bairro da Tijuca] é tema recorrente do meu presente e do meu passado. Evoca lembranças muito antigas, datadas do início dos anos de 1960, quando do interior do bonde eu voltava o olhar, extasiada, diante da beleza e grandiosidade daquele monumento. (LOPES, 2006, p.19)

Assim, como a professora Sonia Lopes, a professora Marinette Machado<sup>15</sup> em suas memórias de ex-aluna normalista do Instituto de Caxias na mesma década de 1960, lembra do majestoso prédio do Instituto de Educação, bem equipado com salas para as aulas teóricas e práticas, laboratórios de ensino,

14 Hoje ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

15 Professora aposentada e ex-aluna da primeira turma Monteiro Lobato (1967) a se formar no curso Normal do Instituto.

entre outros espaços pedagógicos. Como se pode ver na foto, o prédio chama atenção por sua arquitetura monumental.



1963. Fachada do atual prédio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Coleção Álvaro Lopes

Imagem 2 – Fachada do prédio do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em 1963. Coleção Álvaro Lopes. Acervo CEPEMHED

Assim como as “jovens normalistas” do Instituto do Rio de Janeiro (estado da Guanabara) que Lopes “fitava com um misto de inveja e admiração” (2006, p.19) “orgulhosas em seus uniformes, coalhavam a calçada”, as alunas do Instituto de Educação de Duque de Caxias, vestidas de azul-marinho e branco com suas gravatas borboletas, estrelinha na camisa escolar e suas bolsas pesadas, deslizavam pela principal via do bairro. Elas vinham descendo, por volta das 12h50 minutos, a Avenida Brigadeiro Lima e Silva e subindo em direção a atual Praça Roberto Silveira, localizada no centro por volta das 18h, encantando os moradores e favorecendo o reconhecimento do bairro jardim 25 de Agosto como moderno e civilizado.

Em 1965, ainda sob a direção do professor Álvaro Lopes, se estruturou a implantação do pré-primário e primário se consolidando o curso Normal para formação de professores para esse nível de ensino. Dessa forma, existiam para as alunas

normalistas<sup>16</sup> aulas práticas observadas e avaliadas pelos professores/as no próprio Instituto.

Assim como os prefeitos só voltaram a ser eleitos pela população em 1985, até 1983 o cargo de diretor do Instituto de Educação era ocupado por nomeação pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro se convertendo, muitas vezes, em alvo de disputas acirradas entre lideranças políticas. O fato é que desde sua criação, uma prioridade das famílias caxienses era (e ainda é) matricular seus filhos no Instituto de Educação. Recorria-se à influência de amigos e de políticos para se conseguir uma vaga. Para Dona Terezinha, nossa entrevistada, ***parte dos alunos do Instituto era privilegiada, cujos pais exerciam algum tipo de influência ou conhecimento político no município, pois a*** “admissão ao colégio [IEGRS] era por avaliação escrita e reprovava muita gente”, diz. Entretanto, esses fatores não impediram que sua filha estudasse no Instituto. Orgulhosa, ela nos apresentou a foto da hoje professora do Instituto, Dayse Ticon Maia, com 5 anos de idade no *pré-primário* em 1965.

O Instituto de Caxias ainda se destacaria por capacitar professores leigos em exercício no período das férias escolares. Em 1966, em convênio com o Departamento Nacional de Educação e Cultura do então Ministério de Educação e Cultura, o “Curso de Treinamento de Professores Leigos” atendeu em torno de cem professores que atuavam há vários anos nas escolas públicas e privadas da Baixada Fluminense. É ainda neste ano que o Instituto iniciará as aulas do seu Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN) em nível superior do qual falaremos em seção específica.

O Instituto também surgirá como pioneiro no atendimento de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais no município de Duque de Caxias e consequentemente no estado do Rio de Janeiro. No final da década de 1970 a Educação Especial foi criada como classe de oportunidades

---

16 Usamos no feminino porque havia apenas um aluno normalista.

para atendimento a alunos/as com grande índice de repetência, estendendo-se, posteriormente, às crianças da comunidade com deficiências auditiva, mental e física (paralisia cerebral – PC). Na década seguinte foi criada a primeira Sala de Recursos da rede estadual de ensino<sup>17</sup>, se configurando como mais um espaço de estágio para os/as normalistas.

### A PRIMEIRA TURMA DE NORMALISTA E A FORMATURA...

A representação da instituição como de excelência é expressa nas palavras de Marinette, que foi aluna normalista da primeira turma, sua “amada turma”, conforme se referiu.

*A credibilidade do IEGRS era tão grande que erámos convidados para vários eventos. As expectativas de todos eram muito grandes principalmente para os Desfiles Cívicos Escolares, os bailes aos domingos (domingueiras) para angariar dinheiro para a formatura, as Festas Juninas, as Danças Folclóricas.... Que alegria, que prazer.<sup>18</sup>*

Em 1967 se formam 99 normalistas das três primeiras turmas do Curso Normal do Instituto, com o nome de Monteiro Lobato em homenagem ao escritor do Sítio do Pica Pau Amarelo.

17 Como um dos resultados do Projeto foi elaborado o trabalho intitulado “Educação Especial no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira: passado e presente” pelas alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unirio Maraisa Lopes Silva (bolsista IC-Faperj) e Melanie Cristine de Abreu, apresentado na disciplina Educação Especial do curso de Pedagogia da Unirio, e no Instituto de Educação.

18 Em palestra intitulada “Memórias da minha docência”, proferida em 2012 no IEGRS.





Imagem 4 – Alunas de uma das turmas de formandas: *Turma Monteiro Lobato*.

Entre as formandas de 1967 havia apenas um aluno normalista, confirmando uma característica do curso Normal de ser destinado majoritariamente às mulheres. Guacira Lopes Louro no artigo “Mulheres na sala de aula” discute a educação das mulheres tendo em vista o processo de feminização do magistério primário no Brasil desde o século XIX - com a construção da representação da professora como *mãe espiritual*, até a construção da representação da *tia* no século XX.

Na seção “O magistério transforma-se em *trabalho de mulher*”, Louro traça um panorama significativo que, ao longo do tempo, contribuiu para levar o magistério primário a ser privilegiado como um local de trabalho próprio às mulheres. Diz a autora que ao serem criadas as escolas normais no século XIX, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar (LOURO, 2006, p.448). O fato é que aos poucos, as mulheres foram sendo identificadas como as mais adequadas para o magistério primário, o que ocorreu não sem embates e críticas.

Inicialmente prevaleceram os que faziam da professora a representação da “mãe espiritual” por isso vocacionada para profissão do magistério primário. Isso serviu também para

justificar, entre outros motivos, a saída dos homens da sala de aula para ocupar profissões mais rentosas. Com o processo de urbanização e industrialização do século XIX que ampliava as oportunidades de trabalhos “os homens estavam abandonando a sala de aula” (LOURO, 2006, p.449); movimento também observado em outros países. Essa representação sobre a professora primária “legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo -, restrito ao lar e à igreja” (2006, p.450). O fato é que as “escolas normais se enchem de moças” afirma Louro (p.454).

O aumento do número de mulheres no magistério primário se constituiu uma preocupação para o movimento de mulheres organizado já nas primeiras décadas do século XX. No que se refere a questão salarial, na Primeira Conferência pelo Progresso Feminino organizada pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, entidade presidida por Bertha Lutz,<sup>19</sup> ocorrida no Rio de Janeiro em 1922, uma questão em debate se colocava: o aumentado número de mulheres em sala de aula não estaria acarretando a baixa do salário desse ramo profissional? Se de fato isso acontecia, de acordo com as congressistas, era algo que precisava ser combatido.

Por volta das décadas de 1960-1970 a professora vira a “tia” retirando novamente a figura da profissional do magistério e mantendo a profissão como própria do sexo feminino. Como podemos visualizar a esquerda da imagem há um único aluno nas primeiras turmas a se formar no Instituto de Caxias em 1967.

19 Pioneira das lutas feministas no Brasil, Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) era filha do cientista Adolfo Lutz e da enfermeira inglesa Amy Fowler (Bonato, 2005).



Imagem – 5 Formandos de 1967 fazendo o juramento. A esquerda da imagem visualiza-se o único aluno formando. Acervo privado pessoal de Marinette Machado

Em 1969 as formandas da turma Monteiro Lobato, ou seja, da primeira turma, ingressaram na rede pública do estado do Rio de Janeiro por meio de Concurso Público, incluindo Marinette, segundo ela “demonstrando o ensino de boa qualidade que sempre foi oferecido por essa Instituição.” No Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1969 seria o último ano em que as normalistas oriundas das escolas normais oficiais tiveram acesso imediato ao quadro de professores da rede pública do estado da Guanabara, sem concurso, depois de formadas, de acordo com os procedimentos em uso (LOPES, 2006).

### **O INSTITUTO COMO POLO DE RESISTÊNCIA NA OFERTA DO CURSO NORMAL**

Observando a sua trajetória e tendo em vista as sucessivas leis às quais foi submetido o curso de formação de professores, consideramos que o Instituto de Educação de Caxias se constituiu um polo de resistência na manumentação da oferta dessa formação em nível de Ensino Médio, modalidade Curso Normal.

A Lei da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, determinou que orientadores, supervisores, administradores, planejadores, inspetores, enfim especialistas da educação, teriam sua formação somente em cursos superiores de graduação. Para o magistério do primeiro segmento do primeiro grau, a mesma Lei determinou a formação apenas em nível médio. Essa lei transformou o curso Normal em Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do 1º grau. Assim, a formação do magistério acabou se tornando mais um curso profissionalizante, sendo incorporado às demais habilitações oferecidas no 2º grau”, conforme observou Lopes (2006, p.21). 20

Fazemos nosas as palavras de Angela Maria de Souza Martins, em palestra proferida em 2012 como parte das atividades vinculadas ao projeto em tela, realizada no Instituto de Educação de Caxias e versando sobre a formação, as condições de trabalho e a (des)valorização da profissão docente. Ela observa que

Entre 1960 e 1969, o Curso Normal sofreu uma grande expansão, aumentou em 262% o número de alunos matriculados. Entre 1965 e 1967, a oferta de professores era de 138.000 e a demanda era de 32.000; entre 1968 e 1970, a oferta era de 225.000 e a demanda de 35.000. Estes números demonstram que milhares de professores não tinham postos de trabalhos suficientes para exercer a sua profissão.

A partir de 1970, as palavras de ordem eram expandir, crescer e desenvolver, não havia uma preocupação efetiva na elevação de qualidade da formação do professor.

20 O disposto legal alterou a denominação dos ensinos primário e secundário da Lei 4.024/61 para primeiro grau (1º segmento – 1ª a 4ª séries e 2º segmento – 5ª a 8ª séries); segundo grau formação geral; curso profissionalizante. Posteriormente, a Lei de nº 7.044/82 altera os dispositivos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e retira a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau.

Com a promulgação da Lei 5692/71, a Escola Normal transformou-se numa escola profissionalizante. O professor deveria se transformar num técnico de nível de 2º Grau (atual Ensino Médio) e cumprir com eficiência e racionalidade a tarefa de educar.

Ao longo da década de 1980, por meio de movimentos docentes tentou-se a mudança desse cenário, mas o curso para formação de professores enfrentou uma forte desvalorização.<sup>21</sup>

A promulgação da LDBEN nº 9.394 em 1996 alterou os níveis e modalidades de educação e ensino. A educação escolar ficou dividida em dois níveis: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental (antes 1º grau) e ensino médio (antes 2º grau e profissionalizante); e II - educação superior. Quando aos profissionais da educação o seu artigo 62 estipula que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)<sup>22</sup>

21 A palestra teve entre outros o objetivo “resgatar, segundo a perspectiva da história cultural, o *ethos educativo* da formação do professor e as concepções da profissão docente”, trazendo nesse contexto um pouco da história do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Sua tese de Doutorado intitulada **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico/cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro** foi defendida em 1996 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

22 Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

A lei 9.394/96 modificou a nomenclatura de 1º e 2º graus e profissionalizante da lei 5.692/71 para Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficando o curso de formação de professores classificado como de ensino médio na modalidade Normal. Embora essa lei da educação também dê preferência para que a formação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental ocorra em nível superior, isso não exclui a possibilidade de formação em nível médio na modalidade Normal como o disposto no artigo 62.

Entretanto, o decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica,” em seu artigo 3º, estipula em seu” § 2º que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente em cursos normais superiores”<sup>23</sup>. Essa redação é alterada pelo Decreto nº 3.554, de 2000. Por esse Decreto o termo “exclusivamente” que consta na redação anterior foi alterado para “preferencialmente”.<sup>24</sup>

Ainda no campo da legislação educacional, uma nova redação dada ao artigo 62 da Lei 9.394/96 pela Lei nº 12.796, de 2013, não altera essa condição, embora altere o número de anos em que deve ocorrer o ensino fundamental<sup>25</sup>. No artigo nº 62 se mantém “(...) como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”<sup>26</sup>. Desta forma, o Instituto de Educação do município de Duque de Caxias vem mantendo a oferta desse curso em nível médio na modalidade Normal.

23 Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)

24 Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1)

25 Antes instituído em oito séries, o ensino fundamental passa para ser ofertado em nove anos.

26 Cf. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)

O Instituto de Educação manteve ainda por vários anos um Curso Superior de Formação de Professores para o Ensino Normal, é dele que falaremos a seguir.

### UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NORMAL EM NÍVEL SUPERIOR NO IERGS

A LDBEN nº 4.024/61 tratava dos três segmentos de ensino: primário, secundário e superior e em seu artigo 59 determinava que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”; e em seu parágrafo único estipulava que “Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras”<sup>27</sup>.

Como já destacamos, vivia o Brasil no final dos anos 1960 e na década de 1970 “Os anos mais severos do regime militar, com um forte *fechamento* político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas e religiosas” (LOURO, 2006, p.472). Essas mudanças afetariam também a legislação educacional chegando ao ensino superior com a promulgação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que fixa as normas de organização e funcionamento desse nível de ensino e sua articulação com a escola média.

Sucessivos pareceres do Conselho Federal de Educação dão preferência para que seus cursos de formação de professores fossem, mantidos pelas Faculdades de Educação. Entretanto, neste momento, o Instituto de Educação caxiense oferecia um curso de formação de professores desse nível de superior.

27 Cf <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-59>. Os dispositivos foram revogados pela Lei da Educação nº 5.692, de 1971.

A semelhança do Instituto de Educação do Estado da Guanabara que pelo Decreto nº 381, de 02 de abril de 1965, regulado pela Portaria “F”-SED nº 26, de 20 de junho de 1965 do Conselho Estadual de Educação da Guanabara, cria o seu curso superior para Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN)<sup>28</sup>, o Instituto de Educação de Duque de Caxias em 1966 inicia às aulas do seu curso superior de Formação de Professores para o Ensino Normal (CEPEN) funcionando em suas dependências. Sendo o primeiro curso superior de caráter público em Duque de Caxias é reconhecido como Curso de Pedagogia em 1970:

(...) oferecendo as habilitações Magistério das matérias Pedagógicas do 2º grau, Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. No período de 1971 a 1981 funcionou como curso de Pedagogia, com professores concursados do Estado (MELO e LIMA, 2013, p.20).

Cabe lembrar que na década de 1970, mas precisamente em 1975, ocorre a fusão dos estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro<sup>29</sup>, dessa maneira, conforme Melo e Lima (2013) a Universidade do Estado da Guanabara – UEG é absorvida pelo novo estado como UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Com isso, os diplomas expedidos pelo Curso de Pedagogia do Insituto de Educação por

28 Esse curso funcionou nas dependências do Instituto de Educação do Rio de Janeiro até 1976.

29 Com a proclamação da República em 1889, a cidade do Rio de Janeiro se transformou em Distrito Federal. O estado do Rio de Janeiro passa a ter como capital o município de Niterói. Em 1960, com a transferência da capital do país para Brasília, o Rio de Janeiro perde o status de Distrito Federal. A Lei complementar nº 20, de julho de 1974, sancionada pelo presidente Ernesto Geisel, em seu artigo 8º estabelece a fusão do Estado do Rio de Janeiro e do Estado da Guanabara em um só estado (FERREIRA, 1994) a partir de 15 de março de 1975, sob a denominação de Estado do Rio de Janeiro ficando a cidade do Rio de Janeiro como Capital do novo estado.



estar localizado no antigo estado do Rio de Janeiro, antes reconhecidos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no município de Niterói – RJ, passam a ser expedidos pela UERJ, a partir de 1981, quando o curso é incorporado a esta Universidade.

Porém, essa incorporação não foi tranquila. Ao longo do tempo esse curso foi sendo ameaçado de extinção. Após intensa mobilização de parcela significativa da comunidade acadêmica em busca de reconhecimento, autonomia e estabilidade, com expressiva participação estudantil e apoio de entidades representativas de movimentos sociais, o curso de Pedagogia do Instituto é incorporado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1981<sup>30</sup>.

As constantes reivindicações garantem ainda, o reconhecimento do Curso como Unidade Universitária em 1988, ao criar a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), e a transferência para um espaço próprio no bairro da Vila São Luís do município de Duque de Caxias. (Projeto Memórias em Cartão, s.d – Acervo CEPEMHed).

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro foi transformado em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) pelo Decreto nº 24.338, de 3 de junho de 1998 já como parte da Rede FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro a qual o Instituto passou a integrar. O Parecer CEE 258, de 13 de outubro de 1998 credenciou esse Instituto, autorizando o funcionamento do seu Curso Normal Superior iniciado em 1999, sendo o primeiro curso de ensino superior da Fundação. Nesse processo, extinguiu o seu curso de formação de professores

---

30 Três autoras desse texto, foram alunas do Curso de Pedagogia do Instituto: Nailda, Luzia (1980-1983) e Marilene (1981-1984). Na oportunidade, o Estágio Supervisionado de magistério era realizado nas turmas do curso Normal do próprio Instituto. Elas participaram ativamente da história de luta para salvar o curso de Pedagogia da extinção. Embora funcionando nas instalações do Instituto, quando de suas formaturas o curso de Pedagogia já integrava a Faculdade de Educação da UERJ, sendo seus diplomas expedidos pela mesma.

em nível médio. Em 2009, o Curso Normal Superior se transformou em Curso de Pedagogia (LOPES 2006).

Ao contrário do Instituto do Rio de Janeiro, segue o Instituto de Caxias ofertando o curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal, apesar da vigência da LDBEN 9.394/2006 que institui essa formação também como prerrogativa dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Os Institutos seguiram dois caminhos diferentes na formação de professores em nível médio e superior. Se o Instituto do Rio de Janeiro em sua trajetória mais recente ao consolidar essa formação em nível superior a extinguiu em nível médio; o Instituto de Caxias “perdeu” o seu curso superior que “ganhou” vida própria saindo de sua gerência passando para a UERJ com local próprio; porém o Instituto segue mantendo a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio até os dias atuais.

## **O INSTITUTO E SEU CURSO NORMAL ATUALMENTE**

Contando em 2013 com 1560 alunos/as, o Instituto é reconhecido como uma escola pública estadual que oferece o Ensino Fundamental a partir do 6º ano, Ensino Fundamental (Educação Especial), o Ensino Médio, modalidade Curso Normal e Ensino Médio Regular; e ainda a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Chama atenção as suas dimensões arquitetônicas, adequadas para atender um público escolar bastante numeroso.

Para atender essa estrutura pedagógica, o IEGRS sua estrutura arquitetônica é composta das seguintes dependências: 28 salas de aulas; Sala de Diretoria Geral; Salas de Diretoria (Geral e Adjunta); Sala de professores; Laboratórios de Informática e de Ciências; Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); Quadras de esportes; Cozinha; Biblioteca; Sala de leitura; Banheiros

com vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Banheiros para Professores; Sala de Coordenação; Sala de Orientação Pedagógica (SOP) e Educacional (SOE); Refeitório; Despensa; Almojarifado; Pátios coberto e descoberto; Área verde; Sala de Departamento de Pessoal; Auditório com capacidade para 300 pessoas, Sala de Estágio; Sala de Secretaria; espaço para exposição no pátio e o NTE (Núcleo de Tecnologias da Educação)<sup>31</sup>. Apesar de possuir um grande Auditório Professor Vilmar Bastos Furtado, próximo ao Instituto situa-se o Centro Esportivo Corrêa Meyer da Prefeitura, mais conhecido como Vila Olímpica de Duque de Caxias, cujo espaço é cedido para realização de festas e formatura da instituição escolar.

Quanto ao funcionamento do curso Normal, a resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB n.2 de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, em seu art. 3º, § 4º, já apontava para “I – a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 (três anos), condicionada ao desenvolvimento do curso com jornada diária em tempo integral”<sup>32</sup>. Sob o aspecto legal, de acordo com o artigo 4º que regulamenta o Fundeb em relação ao tempo integral:

(...) considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BONATO, COELHO e MENEZES, 2008)

O currículo do Curso Normal em Nível Médio do Instituto totaliza 5.200h, seguindo a reorientação curricular

31 Cf. <http://www.escol.as/178834-ie-governador-roberto-silveira>,

32 Cf. <http://portal.mec.gov.br/>

publicada pela Secretaria de Educação por meio da Portaria SEEDUC/SUGEN Nº 91, de 29 de março de 2010, que estabelece normas e orienta quanto a implantação da matriz curricular do curso normal em nível médio; e o currículo mínimo de base nacional comum. Neste sentido, para alcançar esse número de horas, o curso é ofertado com uma jornada escolar com média de 7 horas diárias de estudo durante a semana, com atividades no espaço escolar e fora dele, caracterizando uma educação em tempo integral.

Tendo em vista o ordenamento legal e pedagógico que ampliou para tempo integral o funcionamento do curso Normal a ser realizado em apenas 3 (três) séries, o ano de 2012 seria o último no Instituto com turma de 4ª série funcionando apenas no turno da tarde. As atividades escolares internas estão distribuídas nos turnos da manhã e da tarde; a 1ª série com aulas todos os dias no turno da tarde e dois dias por semana no turno da manhã; as 2ª e 3ª séries com aulas todos os dias no turno da tarde e no turno da manhã três dias por semana, acrescidas das atividades extracurriculares.

Com a extinção da educação infantil no Instituto a Prática de Ensino do Curso Normal passou a se realizar em outras escolas da comunidade caxiense, principalmente nas escolas municipais, pois as turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental do IEGRS não atendiam a demanda de Estágio. E por fim, com a também extinção do primeiro segmento do Ensino Fundamental toda a prática de estágio supervisionado passou a se realizar em outras escolas públicas do município.

Realizamos em 2012 uma pesquisa de interesse profissional com os alunos e alunas das 3ª e 4ª séries do curso Normal. Dos 366 questionários distribuídos, foram respondidos 287; dos respondentes cerca de 90% são do sexo feminino, com idade entre 16 e 18 anos representando ainda hoje a prevalência de mulheres neste tipo de curso. Como resultados tivemos que a maior parte dos/as discentes escolheu o curso Normal no Instituto “pela oportunidade de

emprego” já que habilita para uma profissão, seguido de “por influência dos pais”; e pelo “curso ser reconhecido como bom”; entretanto 32 afirmaram que não tinham conhecimento sobre a área; como “outro motivo”, consta entre as respostas o desejo de usar o uniforme azul marinho e branco, gravata borboleta e estrelinha na gola da camisa. Atualmente esse uniforme é considerado de gala, sendo utilizado completo em atividades mais formais como na apresentação da “Marcha do IEGRS” pelo coral de alunos no Auditório do Instituto<sup>33</sup>.

Por fim, a maior parte dos alunos e alunas respondentes (166) não quer continuar seus estudos na área do magistério, contra 121 alunos que desejam continuar nessa área profissional – o que não deixa de ser um número significativo considerando o total de participantes da pesquisa.

### **POR FIM...**

Há mais de cinco décadas o Instituto faz parte do cenário e da memória coletiva da cidade de Duque de Caxias e povoa o imaginário não só de ex-alunos/as e professores/as, mais também da população caxiense. Consolidado num passado recente da história do país, o período da Ditadura Civil Militar, o Instituto é uma instituição educativa de âmbito estadual que ainda hoje é identificado como aquela que oferece um ensino de qualidade para formar professores e professoras em Ensino Médio, na modalidade Curso Normal para o exercício do magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Duque de Caxias. Desta forma, considerando a sua trajetória, o Instituto se constitui parte do patrimônio histórico-educacional do bairro e do próprio município de Duque de Caxias.

---

33 Como mais uma atividade do Projeto MEHPE e no contexto de comemoração do aniversário do Instituto em 2012, o coral de alunos da 3ª série do curso Normal apresentou, sob a regência da professora Luzia Lima Seguro, a “Marcha do IEGRS” vestindo o “uniforme de gala”.

Embora tenha sido a primeira instituição escolar pública a oferecer o curso Normal em Duque de Caxias, foi a terceira a oferecê-lo. O Colégio Santo Antônio de iniciativa confessional e de origem alemã, fundado pelas freiras franciscanas de Dilligen em 1942, funcionando com o ensino primário, o propedêutico, a admissão e o ginásial, inaugura em 1954 o primeiro curso Normal no município. A segunda instituição foi o Colégio Duque de Caxias da esfera particular de ensino, que começou sua trajetória em 1943 com o curso primário, embora sua fundação seja reconhecida como 1945, ano em que passou a essa denominação.

Em 1964 já funcionado com o ginásial e o científico, inaugura o seu curso Normal. Mas a história dessas instituições educativas e de seus cursos de formação de professores são temas para outro capítulo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONATO, Nailda Marinho da Costa (Nailda Marinho). O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso: uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. **Acervo: revista do Arquivo Nacional**, v. 18, n. 1-2 (jan./dez..2005). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRAZ, Antonio Augusto (2006). **Vidas em Transição: A Cidade e a Vida na cidade em Duque de Caxias (RJ) nas Décadas de 30, 40 e 50 do Século XX**. Vassouras-RJ: Universidade Severino Sombra. (Dissertação de Mestrado em História).

COSTA, Pierre Alves. **Duque de Caxias (RJ) - de cidade dormitório à cidade do refino do petróleo: um estudo econômico-político, do início dos anos 1950 ao início dos anos 1970**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Niterói-RJ, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporária: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed. [revista]. São Paulo: Ediotra UNESP, 2007.

DUQUE DE CAXIAS-RJ. **Decreto nº 4805, de 23 de dezembro de 2005**. Cria o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense, e dá outras providências. Dque de Caxias - RJ, 2005.

DAVID, Fátima Bitencourt. Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense – CEPEMHED. In. BONATO, Nailda Marinho da Costa, XAVIER, Libania (orgs.). **A história da educação no Rio de Janeiro: identidade locais, memória e patrimônio**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 69-80.

FERREIRA, Marieta de Moraes; GRYNSZPAN, Mário. A volta do filho pródigo ao lar paterno? A fusão do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.14, nº 28, p.74-100, 1994.

LACERDA, Stélio José da Silva. A emancipação política do município de Duque de Caxias (uma tentativa de compreensão). **Revista Pilares da História**. Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense. Ano II - nº 03 - dezembro de 2003. p.9-27.

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.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In. DEL PRIORE, Mary (org.) e BASSANEZI, Carla (ccord. de textos). 8ª ed. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006, p.443-481.

MELO, Icléa de, LIMA, Hugo Moreira. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ): uma história. Várias lutas. **Revista Pilares da história – Duque de**

Caxias e Baixada Fluminense, ano 12, número 13, maio de 2013, pp.18-26.

PREVOT, Rejane, MARTINS, Celina Maria Frias Leal, BARROS, Denise Franca, COSTA, Alessandra de Sá Mello da. “A Trajetória histórica de Duque de Caxias e a constituição do espaço social a partir do advento da REDUC: paradoxos e contradições”. EnEO – VIII Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad, ocorrido de 25 a 27 de maio de 2014, Gramado – RS. Disponível em [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo\\_2014/2014\\_EnEO365.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2014/2014_EnEO365.pdf)

SCHUMAHER, Schuma, BRAZIL, Érico Vital. Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 a atualidade biográfico e ilustrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SILVEIRA, Leandro Almeida da. Políticas locais e a produção de desigualdades territoriais: o exemplo dos bairros Jardim 25 de Agosto e Pilar no município de Duque de Caxias. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v.8, n.18, ser./dez. 2014. pp.72-92.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo, nº 6, 2003. (Faculdades Integradas “Campos Salles”), p.14-18.

SOUZA, Marlúcia Santos de. Memórias da emancipação e intervenção no município de Duque de Caxias nos anos 40 e 50. **Revista Pilares da História**. Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense. Ano II - nº 03 - dezembro de 2003. p.37-53.

XAVIER, Libânia Nacif (2008). Lugares de memória da educação e da escola no Brasil. BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza et al (orgs.) *Vozes da educação: memórias, histórias e formação de professores*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, p. 167-183.



# HISTÓRIA DO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (1960/70)

História do currículo  
da formação de  
professores de ciências  
e biologia (1960/70)

*Mariana da Costa Lucas<sup>1</sup>*

*Marcia Serra Ferreira<sup>2</sup>*

## Resumo

O texto aborda o processo histórico-cultural que produziu, nas décadas de 1960/70, na UFRJ, a transição do curso de Licenciatura em História Natural para o de Ciências Biológicas. Busca entender os processos de estabilidade e mudança nesses currículos, percebendo-os de modo relacional e evidenciando o modo como o discurso da História Natural veio regulando a formação de professores na área. Investigando documentos oficiais (nacionais e institucionais), no diálogo com historiadores do currículo e das disciplinas e, em especial, com Michel Foucault, percebe as relações de poder que vieram produzindo o 'novo' currículo, ainda que conferindo a certos conhecimentos e práticas naturalistas estabilidade e status na nova grade.

**Palavras-chave:** História do Currículo; Formação de Professores; Ciências Biológicas.

1 Professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem produzido trabalhos com foco na História do Currículo, na interface com a História da Educação e o ensino de Ciências e Biologia.

E-mail: mariana.lucas@gmail.com

2 Professora Associada de Didática e Prática de Ensino das Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (<[www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html)>). Pesquisadora nível 2 do CNPq e Cientista do Nosso Estado Faperj. Coordenadora do Grupo de Estudos em História do Currículo, no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), e do Projeto Fundação Biologia. Tem publicado livros, capítulos e artigos com foco na História do Currículo e das Disciplinas, na interface com as Políticas de Currículo, a História da Educação e o ensino de Ciências e Biologia.

E-mail: marciaserraferreira@gmail.com

# CURRICULUM HISTORY OF SCIENCE AND BIOLOGY TEACHER TRAINING COURSES (1960/70)

---

## **Abstract:**

The text deals with the historical and cultural process that produced, in the 1960s and 1970s, at UFRJ, the transition from the Natural History Initial Teacher Training course to the Biological Sciences one. It seeks to understand the processes of stability and change in these curricula, perceiving them in a relational way and evidencing the way in which Natural History discourse has regulated the teachers' training in the area. Investigating official documents (national and institutional), in dialogue with historians of the curriculum and disciplines, and especially with Michel Foucault, it is possible to perceive the power relations that have produced the 'new' curriculum, although conferring to certain naturalistic knowledge and practices stability and status in the new grid.

**Keywords:** Curriculum History; Initial Teacher Training; Biological Sciences.

## INTRODUÇÃO

Nesse texto, investigamos o processo histórico-cultural que produziu, nas décadas de 1960/70, em uma instituição de ensino superior específica – a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, a transição do curso de Licenciatura em História Natural para o de Ciências Biológicas. Interessa-nos, em especial, entender os processos de estabilidade e mudança nos currículos de ambos os cursos, percebendo-os de modo relacional e evidenciando o modocomo o discurso da História Natural veio regulando a formação de professores na área. Ele é parte de uma dissertação de Mestrado (LUCAS, 2014) que, articulada a duas investigações mais amplas<sup>3</sup>, analisou os sentidos de conhecimento que foram produzidos, nesse mesmo período, na formação de professores para a área na instituição em questão.

Nossa opção por realizar essa investigação na UFRJ refere-se à importância dessa instituição – em especial da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) – na *invenção* de uma tradição, tomando de empréstimo a expressão de Hobsbawm (2002): a de formar professores para o nível secundário no Brasil. No que se refere ao período selecionado, as décadas de 1960/70 foram marcadas por processos sociais que ocorreram tanto no Ensino Superior e na Educação Básica (ROMANELLI, 1997) quanto nas Ciências Biológicas (MARANDINO, SELLES & FERREIRA, 2009). Naquele momento, no interior de uma *comunidade disciplinar* voltada para o ensino das disciplinas escolares Ciências e História Natural/Biologia ocorriam muitos conflitos e disputas entre ‘velhas’ e ‘novas’ tradições curriculares, as quais possuíam maiores vínculos,

3 Projetos de pesquisa Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente (CNPq e CNE/Faperj) e História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para a investigação de reformas curriculares no/ do tempo presente (projeto de pós-doutorado desenvolvido na Unicamp e como Visiting Scholar na UW-Madison, com recursos da Fulbright), ambos coordenados pela segunda autora.

respectivamente, com a História Natural ou com uma Biologia ‘moderna’ e recém ‘unificada’. Tais tradições certamente envolviam distintos modos de compreender a ciência e seu ensino, uma vez que, de acordo com Gomes, Selles & Lopes (2013, p. 484), enquanto a História Natural possuía uma abordagem mais fortemente caracterizada “por descrições detalhadas, coleções e classificações do mundo natural (vivo e não vivo), apresentando relações com a trajetória da Zoologia, da Botânica, da Paleontologia, da Mineralogia e da Geologia”, as Ciências Biológicas passaram a se apresentar como uma ciência moderna – uma vez que experimental e matematizada –, e ‘unificada’ por meio da teoria da Evolução.

Nesse processo conflituoso, as tradições da História Natural foram perdendo força no campo científico, que foi sendo crescentemente ocupado pelas ‘novas’ tradições das Ciências Biológicas. Esta pôde ampliar o seu prestígio com o avanço das pesquisas biomoleculares que ressignificaram a Teoria da Evolução proposta por Charles Darwin em 1859, ganhando maior visibilidade a partir da determinação do modelo de DNA, no ano de 1953, pelos cientistas James Watson e Francis Crick, assim como com o desenvolvimento dos modelos matemáticos ambientados na filosofia do positivismo lógico, de grande significado para todas as ciências (MARANDINO, SELLES & FERREIRA, 2009). Naquele momento, de acordo com Smocovitis (1996), os procedimentos experimentais capazes de produzir dados matemáticos passaram a assegurar o caráter científico dessa ciência ‘moderna’ e ‘unificada’.

Todo esse processo teve significativas influências no ensino e na formação de professores da área. Afinal, ele se deu em concomitância a um movimento de renovação do ensino de Ciências historicamente vinculado ao final da Segunda Guerra Mundial, em um contexto de adversarismo entre Estados Unidos e União Soviética. Nele, a produção de tecnologias de guerra e, especialmente, da bomba atômica, por cientistas e

engenheiros estadunidenses, fez com que esse país ‘acreditasse’ na sua capacidade de dominação científica e tecnológica do mundo. Tal convicção, no entanto, foi fortemente abalada pelo lançamento dos satélites soviéticos *Sputnik I e II*, o que produziu efeitos no ensino das disciplinas escolares em ciências (KRASILCHIK, 1995; WANG, 2008). Naquele momento, os Estados Unidos investiram uma quantidade de recursos humanos e financeiros no bloco capitalista nunca vista anteriormente. Como parte da estratégia de dominação adotada por esse país, os investimentos se deram por meio de uma série de acordos de cooperação financeira e de assistência técnica com agências estrangeiras. Desse processo resultaram, por exemplo, materiais didáticos estrangeiros e brasileiros que adotaram uma retórica ‘modernizante’ e ‘unificada’ das Ciências Biológicas, agregando prestígio à disciplina escolar Biologia no então ensino médio. Foi nesse contexto que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ emergiu, substituindo o de História Natural. Para investigá-los, produzimos, na próxima seção, instigantes diálogos com a História do Currículo e das Disciplinas.

## **DIÁLOGOS COM A HISTÓRIA DO CURRÍCULO E DAS DISCIPLINAS**

Goodson (2001) considera, nos estudos curriculares, que os aspectos relacionados à estabilidade e mudança são oriundos dos conflitos sociais que se desenrolam no âmbito das disciplinas. Segundo o autor, para entendermos melhores aspectos torna-se importante analisar as condições macroestruturais externas junto aos assuntos internos à disciplina estudada. Afinal, como destacado em Ferreira (2005, p. 66), “a manutenção de formas hegemônicas de conhecimento não é um processo simples e lógico”, o que significa que somente a análise de estruturas macrosociais não consegue explicar a estabilidade curricular, uma vez que a mesma envolve a participação e o envolvimento de uma comunidade disciplinar conflituosa e heterogênea. O

funcionamento dessa comunidade, no entanto, também não é suficiente para explicá-la, uma vez que o currículo é “um processo político e social e que não é possível entendê-lo como puro conhecimento descontextualizado, conhecimento social. Trata-se de um conhecimento politicamente estruturado” (GOODSON, 2007, p. 121).

Ferreira (2005, p. 160) destaca que Goodson (1997), utilizando o trabalho de Meyer & Rowan (1983)<sup>4</sup>, aponta os sistemas educacionais como fornecedores de padrões “socialmente legítimos de atores – professores e alunos – e de processo – temas e atividades – educativos”. Esses padrões produzem e legitimam o que seria o *bom*(e o *mau*) ensino em determinada disciplina escolar, assim como o que seria *obom*(e o *mau*) professor, estudante e currículo nessa área disciplinar, assumindo uma espécie de “valor como moeda no ‘mercado da identidade social’” (GOODSON, 1997, p. 27). Para os autores, todo esse processo envolve a seleção e a naturalização de determinados métodos e conteúdos de ensino em detrimento de outros, com vistas a obtenção de apoio e de recursos que atuam como produtores de estabilidade nos currículos escolares (GOODSON, 1997). Assim, ainda que Goodson (1997) aborde a estabilidade e a mudança curricular como processos que se relacionam e se influenciam mutuamente, o peso maior de suas análises se situam na estabilidade, que constitui uma tendência em meio à divergência de posicionamentos no âmbito das comunidades disciplinares.

Em diálogo com Goodson (1997, 2001 e 2007), mas assumindo que estabilidade e mudança são processos que se constituem mutuamente, percebemos o currículo da formação inicial de professores em Ciências Biológicas da UFRJ como uma “tradição inventada” (HOBSBAWM, 2002), elaborado

---

4 MEYER, J. W. & ROWAN, B. The Structure of Educational Organization. In: J. MEYER & W. SCOTT (eds.). *Organizational Environments*. California: Sage, 1983.

em um processo que legitima determinadas intenções educativas e gera recursos específicos para a sua implementação. Vemos esses currículos, portanto, como espaços conflituosos de produção e de reprodução de valores e normas que significam o social, percebendo a estabilidade e a mudança curricular como processos não excludentes, nos quais “são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade curricular” (FERREIRA, 2005, p. 192). Para investigar tais processos, assumimos uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas que, no diálogo com Foucault (2010), tem nos permitido “problematizar análises que ora investem em sujeitos centrados, autônomos e conscientes, ora enfatizam o determinismo de estruturas sociais mais amplas” (FERREIRA, 2013, p. 82). Afinal, como já destacado por Ferreira (2013, p. 82):

Ainda que as produções sócio-históricas no campo do Currículo tenham nos ajudado a avançar em muito na problematização das complexas relações entre texto e contexto, elas ‘esbarram’ em uma mesma visão negativa e destrutiva do poder, ao invés de percebê-lo de modo produtivo e como constituidor dos próprios sujeitos.

Nessa perspectiva, percebemos o discurso não somente como algo “que se traduz em lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2010, p. 10). Isso significa operar com uma noção de poder produtiva, em um movimento que percebe como, nos currículos investigados, certos enunciados foram “produzindo e hegemonizando sentidos de ensinar e aprender” (FERREIRA, 2014, p. 191). Tal movimento ocorreu no âmbito de uma comunidade científica heterogênea, informada pelos seguintes discursos, já anteriormente explicitados: o de uma Biologia moderna e ‘unificada’, apoiada na teoria da Evolução e no

desenvolvimento de modelos matemáticos (MARANDINO, SELLES & FERREIRA, 2009); o de renovação do ensino de Ciências, tendo o experimentação “como um discurso que, ao *cientificizar* e atribuir maior importância social ao ensino das áreas científicas, contribuiu de modo significativo para produzir um novo modelo escolar” (FERREIRA, 2014, p. 192, *grifo original*); o de renovação da Educação tanto no ensino superior quanto na Educação Básica no país, com fortes influências de agências estrangeiras (ROMANELLI, 1997). Nesse processo, percebemos o quanto certos enunciados “adquiriram *valor de verdade* e passaram a nos constituir como professores de Ciências e Biologia, regulando as nossas formas de ver o mundo, a educação e a nós próprios” (FERREIRA, 2014, p. 191, *grifo original*).

Inspiradas em todo esse debate, não buscamos nos currículos aqui investigados focalizar as ações particulares de determinados sujeitos em um contexto institucional de reforma; diferentemente, focamos nos resultados das formações discursivas que, articuladas com o político, o social e o econômico, produziram, historicamente, estabilidades e mudanças nos modos de *ser professor* nessa transição da História Natural para as Ciências Biológicas. É nessa perspectiva que, na próxima seção, analisamos os currículos da UFRJ, percebendo os enunciados se relacionando e regulando os sujeitos em formação no período investigado.

## ENTRE A HISTÓRIA NATURAL E AS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O curso de História Natural da UFRJ emerge na antiga Universidade do Distrito Federal (UDF), que foi criada em 1935 por Anísio Teixeira mas teve curta duração, sendo incorporada à então Universidade do Brasil, atual UFRJ, em 1939 (ROMANELLI, 1997). O curso passou a fazer parte, então, da recém-criada FNFi, integrando a “seção de ciências”, que compreendia “seis cursos ordinários: a) curso de matemática; b) curso de física; c) curso de química; d) curso de história natural; e) curso de geografia e história; f) curso de



ciências sociais”.<sup>5</sup> O curso ordinário de História Natural era composto das seguintes disciplinas, distribuídas em 3 anos: “Primeira série: 1. Biologia geral. 2. Zoologia. 3. Botânica. 4. Mineralogia. Segunda série: 1. Biologia geral. 2. Zoologia. 3. Botânica. 4. Petrografia. Terceira série: 1. Zoologia. 2. Botânica. 3. Geologia. 4. Paleontologia”.<sup>6</sup>No caso da Licenciatura, como parte de um modelo formativo recém inaugurado no âmbito da FNFi, os estudantes deveriam complementar a formação por meio de um “curso de didática”, comum a todas as áreas e composto das seguintes disciplinas: “1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação”.<sup>7</sup>

Apesar de o curso de História Natural ter sido criado logo no início da FNFi, ajudando a produzir a formação de professores para o nível secundário no país, essa área foi regularizada somente em 1962, quando o Conselho Federal de Educação (CFE) fixou o Currículo Mínimo de História Natural e a sua duração, por meio do Parecer nº 315/62<sup>8</sup>. A duração do curso foi fixada, então, em 4 anos letivos, sendo o currículo mínimo estabelecido em 6 grupos, a saber:(1o) Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética);(2o) Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática);(3o)Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática);(4o)Mineralogia e Petrologia;(5o)Geologia e Paleontologia;(6o)Matérias Pedagógicas (segundo o Parecer nº 292/62).<sup>9</sup>

De acordo com o Parecer nº 315/6210, o curso destinava-se, principalmente, a formação de professores para as escolas de ensino médio, que eram subdivididas em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos,

5 BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939(Art. 5º).

6 BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939 (Secção V, Art. 13).

7 BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190 de 4/4/1939 (Secção XII, Art. 20).

8 CFE. Parecer nº 315 de 14/11/1962.

9 CFE. Parecer nº 292 de 14/11/1962.

10 CFE. Parecer nº 315 de 14/11/1962.

ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (ROMANELLI, 1997). O Parecer CFE nº 292/62 estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica, a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos, os quais, naquele momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.<sup>11</sup> O mesmo documento também definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, como componente mínimo curricular obrigatório dos cursos de formação de professores.<sup>12</sup>

Podemos dizer que a emergência do Parecer nº 315/62<sup>13</sup> esteve relacionada à atribuição que o CFE recebeu, por meio da Lei nº 4.024/61 – que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, em seu Art. 9º (letra e)<sup>14</sup>, de estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior (conforme detalhado no Art. 70º da mesma Lei). O mesmo Art. 9º (letra e) também conferiu ao CFEa atribuição de indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (conforme detalhado no Art. 35º, parágrafo 1º da mesma Lei). De acordo com Ferreira (2005), essa medida ampliou a participação das ciências no currículo escolar, que passaram a estar presentes desde o primeiro ano do curso ginásial. Ainda segundo a autora, o forte espírito liberal dessa legislação se traduziu “tanto na divisão de responsabilidades entre instituições públicas e privadas quanto na grande flexibilidade curricular” (FERREIRA, 2005, p. 119), aspecto que possibilitou a nossa participação, de modo mais efetivo, em um movimento de renovação do ensino de Ciências que, como já mencionado, se desenvolveu no *pós* guerra com fortes investimentos dos Estados Unidos em países do bloco capitalista. É nesse contexto, por exemplo, que as disciplinas

11 CFE. Parecer nº 292 de 14/11/1962.

12 CFE. Parecer nº 292 de 14/11/1962.

13 CFE. Parecer nº 315 de 14/11/1962.

14 BRASIL. Lei nº 4.024 de 20/12/1961.

escolares em ciências passaram a assumir, mais centralmente, um discurso cientificista, baseado no método científico, por meio do qual “o cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados” (KRASILCHIK, 2000, p. 86).

No que se refere ao curso da FNFi, ainda que impactado pelos discursos do movimento renovador, evidenciamos o quanto o currículo aprovado em 1965<sup>15</sup> ainda permanecia fortemente regulado pela História Natural. Isso se expressa, por exemplo, na valorização de áreas como *Botânica*, *Geologia* e *Zoologia* – caracterizadas por descrições detalhadas, coleções e classificações do mundo natural –, além da adaptação de disciplinas acadêmicas como *Física*, *Matemática* e *Química* para o uso dos “naturalistas”.<sup>16</sup> Observe na Tabela 1 a organização desse currículo, composta por um Bacharelado de 3 anos acrescido de disciplinas pedagógicas no quarto ano.

SÉRIE/ANO	DISCIPLINAS
1a Série (1o ano)	<p>Biologia Geral I: Fundamentos de Biologia Geral (2 períodos);</p> <p>Botânica I: Morfologia, Fisiologia e Sistemática geral dos Vegetais I (2 períodos);</p> <p>Zoologia I: Morfologia, Fisiologia e Sistemática geral dos Animais I (2 períodos);</p> <p>Matemática I: Matemática para naturalistas (2 períodos);</p> <p>Física I: Física para naturalistas (2 períodos);</p> <p>Química I: Química para naturalistas (2 períodos);</p> <p>Inglês Técnico I: optativa (2 períodos).</p>
2a Série (2o ano)	<p>Biologia Geral II: Genética e Evolução I (2 períodos);</p> <p>Botânica Geral II: Anatomia, Histologia e Fisiologia dos Vegetais (2 períodos);</p> <p>Zoologia Geral II: Morfologia e Sistemática gerais dos animais (2 períodos);</p> <p>Inglês Técnico II: optativa.</p>

15 Currículo do Curso de História Natural da FNFi: Bacharelado e Licenciatura (aprovado pelo Parecer nº 280/65 do CFE).

16 Currículo do Curso de História Natural da FNFi: Bacharelado e Licenciatura (aprovado pelo Parecer nº 280/65 do CFE).

SÉRIE/ANO	DISCIPLINAS
3a Série (3o ano)	a) Disciplinas Permanentes: Anatomia e Fisiologia; Inglês Técnico III: optativa. b) Três ou mais disciplinas eletivas a escolha do estudante dentre as oferecidas anualmente pelos Departamentos de História Natural e de Educação.
4a Série (4o ano)	Mineralogia (1 período); Petrologia (1 período); Geologia (1 período); Paleontologia (1 período); Inglês Técnico IV: optativa. Observação: para a licenciatura se acrescentam: a) Matérias Pedagógicas; b) Prática de Ensino.

Tabela 1 - Currículo do Curso de História Natural da FNF: Bacharelado e Licenciatura (aprovado pelo Parecer no 280/65 do CFE).<sup>17</sup>

Em 1965, com justificativas ancoradas no aumento do número de disciplinas obrigatórias no curso ginásial e a escassez de professores no país, o CFE, por meio do Parecer nº 81/65<sup>18</sup>, aprovou criação de 3 Licenciaturas de Curta Duração destinadas à formação de professores para o ciclo ginásial nas seguintes áreas: a) Línguas; b) História e Geografia e Organização Política e Social; c) Ciências Fisicobiológicas e Matemática. Nesse momento, a tradição em formar professores para o nível secundário que vinha sendo *inventada* desde 1939 passou a conviver com a figura do ‘professor polivalente’, em meio a enunciados que afirmavam que o professor do ginásial não deveria ser um especialista e que, portanto, o curso deveria focar no pedagógico.<sup>19</sup> Esses cursos tinham a duração de 3 anos e destinavam-se a formar professores para o primeiro ciclo do grau médio; entretanto, na ausência de professores plenamente formados, tais profissionais poderiam atuar, também no segundo ciclo, em disciplinas estudadas no currículo. Além disso, esses graduandos poderiam,

17 CFE. Parecer nº 280 de 10/6/1965.

18 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

19 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

posteriormente, obter os créditos necessários à conclusão da Licenciatura Plena, de modo a atuarem no ciclo colegial ou superior.<sup>20</sup>

A justificativa teórica do Parecer nº 81/65 para a criação de uma Licenciatura em Ciências devia-se ao fato de, embora a disciplina escolar Ciências Físicas e Biológicas abrangesse, no ciclo ginasial, conhecimentos relativos à Biologia, à Física e à Química, a formação estaria se dando de forma incompleta, em apenas uma das 3 áreas.<sup>21</sup> Afinal, desde a emergência dessa disciplina no secundário, na década de 1930, a sua lógica era “iniciar os estudantes no estudo das ciências por meio de um ensino integrado” (MARANDINO, SELLES & FERREIRA, 2009, p. 69). Para realizá-lo, levando aos estudantes uma “primeira visão científica do mundo”, seria importante a existência de um “professor com formação global”.<sup>22</sup> O CFE admitia que esse não seria o regime ideal de formação, destacando como exemplares certas experiências em escolas-modelo estadunidenses nas quais equipes de professores se encarregariam de dividir a responsabilidade sobre os conteúdos de cada área. Tais experiências, no entanto, não seriam exequíveis em nosso país devido a uma alarmante falta de professores.<sup>23</sup>

Foi com esse discurso que o CFE propôs, para a Licenciatura em Ciências, o seguinte currículo mínimo: 1. Matemática; 2. Física (Experimental e Geral); 3. Química (Geral, Inorgânica e Analítica, Orgânica); 4. Ciências Biológicas (Biologia Geral, Zoologia, Botânica); 5. Elementos de Geologia; 6. Desenho Geométrico; 7. Matérias Pedagógicas (de acordo com o Parecer nº 292/62).<sup>24</sup> Posteriormente, visando a uma ação mais efetiva para diminuir a carência de professores, este curso, segundo Lima-Tavares (2006),

20 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

21 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

22 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

23 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

24 CFE. Parecer nº 81 de 12/2/1965.

se reconfigurou por meio da Resolução nº 30/7425, que determinou o caráter obrigatório único da Licenciatura Curta em Ciências, a ser progressivamente implantada a partir de 1978, com o seguinte objetivo: “o ensino da respectiva área de estudo, predominante na escola de 1º grau, e habilitações específicas em Matemática, Física, Química e Biologia, para o ensino das correspondentes disciplinas, predominantes na escola de 2º grau”.<sup>26</sup>

A emergência da Licenciatura Curta em Ciências ajudou a produzir um outro modo de formar professores no país, que passou a disputar os significados de uma formação adequada na área. A sua obrigatoriedade aumentou o debate e movimentou a comunidade acadêmica em torno de discursos de recusa e de defesa da mesma. No primeiro caso, a criação do curso em plena ditadura militar levou a críticas impregnadas de discursos ideológicos, que percebiam esse projeto como uma resposta “às exigências da industrialização do país, com o aumento da escolarização da população trabalhadora, sem aumentar consideravelmente os gastos com o setor” (AYRES *et al.*, 2012, p. 56). No segundo caso, esse novo curso foi visto por alguns profissionais ligados ao ensino de Ciências<sup>27</sup> como um potencial espaço formativo onde “poderiam defender as suas ideias de ciência integrada” (AYRES *et al.*, 2012, p. 54). Tais enunciados foram, portanto, informando a formação de professores na área, colocando no centro dos debates uma noção de integração que se afinava com discursos científicos modernos, mais fortemente antenados com as Ciências Biológicas.

25 CFE. Resolução nº 30 de 11/7/1974.

26 CFE 14/2/1975 (*apud* LIMA-TAVARES, 2006, p. 61).

27 O professor Oswaldo Frota-Pessoa, por exemplo, apesar de tecer algumas críticas, afirma em um dos seus textos que “a doutrina do Parecer 30 é inatacável”, destacando que essa formação prepararia melhor o professor para lidar com as características do ensino do então primeiro grau (FROTA-PESSOA, 1978, p. 118 *apud* AYRES *et al.*, 2012, p. 63).

Foi em meio a todos esses embates que o curso de História Natural foi dando lugar ao de Ciências Biológicas. O primeiro currículo mínimo aprovado pelo CFE para o novo curso pleno de Ciências Biológicas foi no ano de 1964, a partir de uma solicitação da Universidade de São Paulo (USP).<sup>28</sup> Ele tinha como proposta adequar o antigo curso de História Natural às exigências da especialização, separando as áreas biológica e geológica.<sup>29</sup> A ideia foi conferir um destaque menor às Geociências, dando maior ênfase ao estudo das bases físicas e químicas dos fenômenos biológicos, aspecto que o tornaria mais adequado à formação de professores para o nível médio (ginásial e colegial).<sup>30</sup>

Cinco anos mais tarde, o CFE criou uma comissão para revisar os currículos mínimos dos cursos superiores no Brasil e, a partir do Parecer nº 107/69-70<sup>31</sup>, fixou o currículo mínimo para o Bacharelado e a Licenciatura em Ciências Biológicas. O documento questionava a insistência de algumas faculdades em manter o curso de História Natural, visto que ele não suprimia as demandas de ensino das disciplinas escolares *Iniciação às Ciências e Ciências Físicas e Biológicas*. Afinal, ambas exigiam conhecimentos de Física, Matemática e Química pouco presentes nos cursos de História Natural, uma vez que estavam “desnecessariamente sobrecarregados com o estudo das Geociências”.<sup>32</sup> Os discursos que criticam o curso de História Natural ultrapassavam, portanto, os enunciados voltados para uma formação apropriada de professores; eles se estendiam ao próprio caráter de uma nova formação científica,

28 CFE. Parecer nº 30 de 11/4/1964.

29 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. *Descrição da área e padrões de qualidade dos cursos de graduação em Ciências Biológicas*. Coordenação das comissões de especialistas de ensino: comissão de especialistas de ensino em Ciências Biológicas, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/bio\\_pad.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/bio_pad.pdf)

30 CFE. Parecer nº 30 de 11/4/1964.

31 CFE. Parecer nº 107 de 4/2/1970.

32 CFE. Parecer nº 107 de 4/2/1970.

matematizada e com maior nível de especialização. Observe o que foi enunciado no Parecer nº 107/69-70:

O prestígio dos cursos de História Natural, tanto de licenciatura como de bacharelado, é ainda o reflexo do papel de indiscutível importância desempenhado no passado pelos *naturalistas* polivalentes, dedicados sobretudo à descrição dos fenômenos naturais, quando ainda não eram bem conhecidos os respectivos mecanismos físicos e químicos, nem se vinha aplicando tão amplamente quanto agora a análise matemática ao seu estudo. É a verdade que as fronteiras entre os vários ramos da ciência se estão apagando cada vez mais, o que coloca em maior voga os chamados *estudos interdisciplinares*. Mas, é também verdade que a rapidez com que se vêm acumulando a informações de cunho científico, obriga a maior especialização. O próprio estudo interdisciplinar em cada área fronteiriça do conhecimento constitui-se em novas especialidades. Ora, as técnicas aplicadas ao estudo da grande maioria dos fenômenos biológicos diferem acentuadamente das que se adaptam ao estudo das geociências. Para a formação da maioria dos pesquisadores em biologia, de um lado, e em geociências, de outro já não cabe a conjugação das matérias oferecidas no bacharelado de História Natural. Nem será justo argumentar-se com base na orientação dos trabalhos da maioria de cientistas especializados, onde se encontram e até fundem os interesses da biologia com o das geociências.<sup>33</sup>

Como evidenciado, o Parecer nº 107/69-70 deixava clara a intenção do CFE de separar, em cursos diferentes, as áreas Biológicas e das Geociências, assumindo um discurso que



afirmava não ser mais pertinente, naquele momento histórico, a formação de pesquisadores *naturalistas*. Diferentemente, o texto oficial defendia o caminho da especialização ao orientar que ao menos uma quarta parte da duração total dos cursos de Bacharelado fosse dedicada a um dos grandes ramos das Ciências Biológicas – “Zoologia, Botânica, Genética, Ecologia, Fisiologia Geral, Embriologia”, entre outras –, em consonância com as exigências do mercado de trabalho.<sup>34</sup>

No caso específico da formação inicial de professores, o mesmo documento reafirmava a Licenciatura em Ciências como a que mais bem atenderia ao ensino no primeiro ciclo (ginásial), enquanto a Licenciatura em Ciências Biológicas seria mais adequada às exigências do segundo ciclo (colegial).<sup>35</sup> Foi nesse contexto que se indicou uma duração mínima de 2.500 horas para a Licenciatura em Ciências Biológicas, com o seguinte currículo mínimo: (a) um tronco comum para a Licenciatura e o Bacharelado, Modalidade Médica, com as disciplinas Biologia Geral (incluindo Citologia, Genética, Embriologia, Evolução, Ecologia), Matemática Aplicada, Química e Bioquímica, Física e Biofísica, Elementos de Fisiologia Geral e de Anatomia e Fisiologia Humana; (b) além do tronco comum, a Licenciatura em Ciências Biológicas incluiria as disciplinas relacionadas à Zoologia (incluindo Morfologia, Morfogênese, Fisiologia, Sistemática e Ecologia dos animais vertebrados e invertebrados), Botânica (incluindo Morfologia, Fisiologia, Sistemática e Ecologia das plantas e Botânica Econômica), Geologia (incluindo Paleontologia) e Matérias Pedagógicas, na forma do Parecer nº 107/69-70.<sup>36</sup>

O Instituto de Biologia (IB) da UFRJ emergiu, portanto, em meio a todo esse contexto, a partir do desmembramento da FNFci com base no Decreto nº 252/67<sup>37</sup> e na Lei nº

34 CFE. Parecer nº 107 de 4/2/1970.

35 CFE. Parecer nº 107 de 4/2/1970.

36 CFE. Parecer nº 107 de 4/2/1970.

37 BRASIL. Decreto nº 252 de 28/2/1967.

5.540/68<sup>38</sup>, que reestruturaram as Universidades federais e determinaram uma estrutura “com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas”.<sup>39</sup> O IB foi inicialmente dividido em três departamentos, correspondentes as Cátedras do Departamento de História Natural da FNFi: Zoologia, Genética e Botânica.<sup>40</sup> Logo após a sua criação, houve a constituição de mais dois departamentos: Ecologia e Biologia Marinha.<sup>41</sup> O curso de Ciências Biológicas teve início, então, em 1969, com entrada anual, tendo ocorrido o primeiro vestibular no final do ano de 1968.<sup>42</sup>

O regimento do IB foi aprovado pelo Conselho Universitário em 12/08/1971. Nele consta o currículo dos Bacharelados e da Licenciatura em duas modalidades – Licenciatura em Ciências e Licenciatura em Ciências Biológicas –, já organizados no regime de créditos e com as cargas horárias teórica e prática explicitadas, assim como o número de créditos de cada disciplina acadêmica dos cursos.<sup>43</sup> Na Tabela 2, é possível verificar informações relativas aos currículos do ciclo básico e do curso de Licenciatura do IB nos diferentes ciclos profissionais, extraídas do Regimento aprovado em 1971.

38 BRASIL. Lei nº 5.540 de 28/11/1968.

39 BRASIL. Decreto nº 252 de 28/2/1967 (Art. 2º).

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28/11/1968 (Art. 11º b).

40 Discurso da Diretora do IB/UFRJ na festa de 40º aniversário da instituição, 2008. Disponível em: [http://www.biologia.ufrj.br/40anos\\_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf](http://www.biologia.ufrj.br/40anos_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf)

41 Discurso da diretora do IB/UFRJ na festa de 40º aniversário da instituição, 2008. Disponível em: [http://www.biologia.ufrj.br/40anos\\_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf](http://www.biologia.ufrj.br/40anos_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf)

42 Discurso da diretora do IB/UFRJ na festa de 40º aniversário da instituição, 2008. Disponível em: [http://www.biologia.ufrj.br/40anos\\_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf](http://www.biologia.ufrj.br/40anos_ib/DISCURSO.DIRETORA.DO.IB.DA.UFRJ.pdf)

43 UFRJ. *Regimento do Instituto de Biologia*, aprovado pelo Conselho Universitário em 12/08/1971.

DISCIPLINAS		
CICLO BÁSICO (comum a todas as modalidades)	CICLO PROFISSIONAL (Licenciatura em Ciências)	CICLO PROFISSIONAL (Licenciatura em Ciências Biológicas)
<p>1.Complementos de Matemática (4,2,5); 2.Elementos de Física (4,2,5); 3.Física Experimental I (0,2,1); 4.Complementos de Química I (3,2,4); 5.Zoologia I (2,3,3); 6.Estatística (2,2,3); 7.Biofísica (4,2,5); 8.Elementos de Ecologia (2,0,1); 9.Complementos de Química II (3,2,4); 10.Zoologia II (2,3,3); 11.Estudos Brasileiros (1,1,1); 12. Biologia Geral I – Citologia (2,3,3); 13.Botânica I (2,3,3); 14.Zoologia III (2,3,3); Bioquímica II (3,2,4); 15.Biologia Geral II – Biologia da Reprodução, Embriologia e Histologia (2,3,3); 16.Botânica II (2,3,3); 17.Zoologia IV (2,3,3); 18.Bioquímica II (2,3,3).</p>	<p>1.Genética Básica (2,3,3); 2.Botânica III (2,3,3); 3.Zoologia V (2,3,3); 4.Ecologia Básica (2,3,3); 5.Evolução I (2,3,3); 6.Botânica IV (2,3,3); 7.Zoologia VI (2,3,3); 8.Estudos Brasileiros II (1,1,1); 9.Física para Professor de Ciências I (2,2,3).</p>	<p>1.Todas as disciplinas do ciclo profissional do curso de Licenciado em Ciências; 2. Geologia e Paleontologia (2,2,3); 3. Elementos de Fisiologia e Anatomia e Fisiologia Humana I (2,2,3); 4. Elementos de Fisiologia e Anatomia e Fisiologia Humana II (2,2,3).</p>

*Tabela 2* – Currículo presente no Regimento do IB/UFRJ (aprovado pelo Conselho Universitário em 12/08/1971).<sup>44</sup>Nos parênteses, o primeiro número determina a carga horária semanal de aula prática, o segundo a carga horária semanal de aulas práticas, laboratórios, exercícios, debates em classe etc., e o último o número de créditos que a aprovação em cada disciplina confere.O estudante deveria concluir, respectivamente, 95 e 134 créditos na parte específica dos cursos de Licenciatura em Ciências e em Ciências Biológicas.

44 UFRJ. *Regimento do Instituto de Biologia*, aprovado pelo Conselho Universitário em 12/08/1971.

Ao analisar esse novo currículo<sup>45</sup>, foi possível observar mesclas entre antigas e novas tradições curriculares, que ora se aproximavam mais das iniciativas inovadoras das Ciências Biológicas recém ‘unificada’ e ora se afastavam delas, possuindo maiores vínculos com a História Natural. Compreendendo que a estabilidade e a mudança nos currículos “não são processos excludentes, mas que, ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade” (FERREIRA, 2005, p. 6), percebemos essas mesclas como indícios do quanto o discurso da História Natural veio, sócio-historicamente, regulando a formação de professores nas Ciências Biológicas. Afinal, ainda que as tradições da História Natural tenham perdido força no campo científico – que passou a se constituir em meio às inúmeras disputas que se seguiram no interior das Ciências Biológicas, com vistas a produzir uma Biologia moderna e ‘unificada’ –, seus enunciados continuaram a produzir a formação de professores na área. Isso se explicita na grade curricular de 1971, no ciclo profissional de ambas as Licenciaturas, que continuam apresentando uma significativa quantidade de disciplinas explicitamente voltadas para o ensino da Botânica e da Zoologia, além da permanência de aspectos da Geologia (ao lado da Paleontologia) e da Fisiologia e Anatomia, com ênfase na espécie humana (vide Tabela 3).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, como já explicitado, analisamos o processo que produziu, nas décadas de 1960/70, a transição do curso de Licenciatura em História Natural para o de Ciências Biológicas em uma instituição específica: a UFRJ. Buscando compreender os processos de estabilidade e de mudança nos currículos de ambos os cursos, pudemos evidenciar as transformações nas grades em meio ao discurso da História Natural, que veio

45 O Instituto de Biologia produziu um currículo de transição que vigorou nos anos de 1969/70.

regulando a formação de professores na área. Percebemos, portanto, as relações de poder que vieram produzindo, histórico-culturalmente, o ‘novo’ currículo, ainda que conferindo a determinados conhecimentos e práticas *naturalistas* estabilidade e *status* na nova grade. Tal estabilidade curricular pôde ser garantida por certas áreas do conhecimento – Botânica; Zoologia; Geologia e Paleontologia; Fisiologia e Anatomia – cujos catedráticos ainda permaneceram como professores na instituição. Ocupando tal posição, a despeito da Lei nº 5.540<sup>46</sup>, tais profissionais ainda exerciam poder, no período investigado, na organização departamental, na criação de disciplinas e dos créditos atribuídos a elas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, A. C. M.; LIMA-TAVARES, D.; FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Licenciatura de curta duração (1965-1974) e Disciplina Escolar Ciências: aproximações sócio-históricas. In: SELLES, S. E. & CASSAB, M. (orgs.) *Currículo, docência e cultura*. Niterói: Editora da UFF, p. 53-74, 2012.

FERREIRA, M. S. *A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 212p. 2005.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: Favacho, A. M. P.; Pacheco, J. A.; Sales, S. R. (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 75-88, 2013.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: Moreira, A. F.; Candau, V. M. (Orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, p. 185-213, 2014.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

46 BRASIL. Lei nº 5.540 de 28/11/1968.

GOMES, M. M., SELLES, S. E.; LOPES, A. C. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 477-492, 2013.

GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. *O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

GOODSON, I. F. Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, Jun, p. 121- 126, 2007.

HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) *A Invenção das Tradições*. 3a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09-23, 2002.

KRASILCHIK, M. Inovação no ensino das Ciências. In: GARCIA, W. E. (coord.) *Inovação Educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 177-194, 1995.

LIMA-TAVARES, D. A. *Trajetórias da formação docente: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970*. Dissertação de Mestrado. Niterói: FE/UFF, 2006.

LUCAS, M. C. Formação de professores de Ciências e Biologia nas décadas de 1960/70: entre tradições e inovações curriculares. Dissertação de Mestrado. 136p. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2014.

MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 19a ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SMOCOVITIS, V. B. *Unifying Biology: the evolutionary synthesis and evolutionary Biology*. Princeton: Princeton University, 1996.

WANG, Z. *In Sputnik's Shadow: The President's Science Advisory Committee and Cold War America*. New Brunswick: RutgersUniversity Press, 2008.

# LA RENOVACIÓN DEL MAGISTERIO ESPAÑOL CON LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA TECNOCRACIA A LA DEMOCRACIA<sup>1</sup>

A renovação do magistério espanhol com a lei geral de educação: das políticas educativas da tecnocracia educacional para a democracia

*Teresa González Pérez<sup>2</sup>*

Las innovaciones pedagógicas resultan fundamentales para modernizar la escuela y capacitar buenos profesionales como agentes de cambio. Las mejoras educativas implican la formación inicial del profesorado, auténticos artífices de la transformación educativa y de la socialización de las nuevas generaciones. En España la reforma del sistema educativo con la Ley General de Educación en 1970 implicó la renovación curricular del magisterio. El régimen político, al ritmo de los cambios legislativos, marcó las pautas para regir la preparación inicial de los maestros y de las maestras. Si bien los valores ideológicos del régimen dictatorial encorsetaban los avances y la educación continuó mostrando signos arcaicos. Pretendemos analizar la formación docente en el ayer educativo de la España tecnocrática.

1 Este trabajo forma parte del proyecto de investigación (I+D+i) del Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación (Gobierno de España). Referencia EDU2011-28944.

2 Profesora Titular en la Universidad de La Laguna (España), acreditada Catedrática de Universidad. Doctora en Historia, Licenciada en Pedagogía y Maestra. Profesora en la Facultad de Educación. Ha dirigido diversos cursos, seminarios y simposios. Coordinadora del Programa de Doctorado Educación, Cultura y Sociedad (2004-2007).

Autora de diversas publicaciones sobre el magisterio, maestras y educación. Entre ellas citar: *Modernitat i tradició: el procés d'escolarització en el'àmbit cultural europeu i la inserció educativa de les nenes* (2012), *Educación y transformación social* (2013), *Formación de profesores* (2015), *Asimetrías de género en la Ley General de Educación* (2016), *Identidades docentes* (2017). Ha participado en varios proyectos de investigación. Sus líneas de trabajo abarcan los estudios culturales, la historia de la educación y los estudios de género.

**Palavras-chave:** política educativa, magisterio, renovación educativa, tecnocracia, currícula



# A RENOVAÇÃO DO MAGISTÉRIO ESPANHOL COM A LEI GERAL DE EDUCAÇÃO: DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DA TECNOCRACIA EDUCACIONAL PARA A DEMOCRACIA

A renovação do magistério espanhol com a lei geral de educação: das políticas educativas da tecnocracia educacional para a democracia

---

## Resumen:

Inovações pedagógicas são essenciais para modernizar a escola e formar bons profissionais como agentes de mudança. Melhorias educacionais envolvem ingredientes formação inicial de professores, autênticos artífices da transformação educacional e da socialização das novas gerações. Na Espanha, a reforma do sistema educativo com a Lei Geral de Educação em 1970 envolveu a renovação curricular da formação do magistério. O regime político, o ritmo de mudanças legislativas, marcadas as diretrizes para a preparação inicial de professores e professoras. Enquanto os valores ideológicos do regime ditatorial impedindo o seu progresso e educação continuaram a mostrar sinais arcaicos. Analisamos a formação de professores no passado educacional da Espanha tecnocrática.

**Palavras-chave:** política de educação, ensino, renovação educacional, tecnocracia, currículo

# THE RENEWAL OF THE SPANISH MAGISTRY WITH THE GENERAL LAW OF EDUCATION. OF THE EDUCATIONAL POLICIES OF TECHNOCRACY TO DEMOCRACY

---

## Abstract:

The pedagogical innovations are fundamental to modernize the school and to train good professionals as agents of change. Educational improvements imply the initial formation of teachers, authentic creators of educational transformation and the socialization of new generations. In Spain the reform of the education system with the General Law of Education in 1970 implied the curricular renewal of the teaching profession. The political regime, in line with legislative changes, marked the guidelines for the initial preparation of teachers and teachers. The ideological values of the dictatorial regime underpinned progress and education continued to show archaic signs. We intend to analyze teacher training in the educational yesterday of technocratic Spain.

**Key-words:** educational policy, teaching, educational renewal, technocracy, curriculum

En España, en la última fase de la dictadura, el creciente interés por la educación se plasmó en la promulgación de una nueva ley que reestructuraba todo el sistema educativo. La escuela de la rutina, fiel a los valores ideológicos, se transformó con la tecnocracia y los tecnócratas, impulsores de la innovación educativa. La educación se tecnificó, desde lo político a los programas académicos. La praxis se acomodaba a la normativa, pero la cultura empírica emanada de los cambios legislativos continuó anclada en los usos artesanales. Es decir que en la práctica no se aplicaron las innovaciones, a pesar de los cursos, seminarios, etc. Las reformas emprendidas por la administración no calaron entre los docentes, seguían aferrados a la tradición de los manuales escolares y formas didácticas. Los códigos científico técnicos de la Ley General de Educación se relegaban frente al modelo tradicional. La resistencia a incorporar metodologías también ocurrió con el caso del profesorado egresado del Plan 1971. La renovación de espacios, de los edificios escolares, manuales y materiales didácticos no fueron suficientes para modificar mentalidades y comportamientos estancos (ESCOLANO, 2002). Los cambios de rumbo con respecto a las directrices educativas anteriores desconcertaron a buena parte del profesorado primario. También a los aspirantes y estudiantes de magisterio. Si bien el intento de dignificarlos con la subida salarial y el cambio de denominación de maestros a profesores de Enseñanza General Básica hacía más atractiva la profesión, aunque en los primeros años hubo descenso de aspirantes femeninos.

La jerarquía eclesiástica tuvo una reacción crítica ante la nueva ley. La Iglesia pretendía no perder su situación de privilegio en la enseñanza y manifestaron su descontento con la Ley General de Educación (FERNÁNDEZ, 2010). La injerencia de la Comisión Episcopal que “reclama la misión subsidiaria del Estado, amplia y extensa” (FERNÁNDEZ, 2010, 142) defiende su doctrina frente al poder del Estado y procura no perder sus prerrogativas en la enseñanza. La principal aportación de dicha Ley fue la competencia educativa

del Estado, la intervención educativa. Las controversias con la iglesia provienen de la financiación (Fernández, 2010, 143).

La sociedad española de finales de la dictadura modificaba su comportamiento respecto a años anteriores. Los efímeros contactos con el exterior hacían posible el paulatino cambio de mentalidad. Sin embargo, tras el fallecimiento del dictador el panorama permaneció en trance y sus estructuras evolucionaban hacia un estado democrático. Muchos maestros y maestras se comprometieron a nivel político y sindical. Incluso algunos abandonaron la profesión para dedicarse a actividades políticas o sindicales. La legislación, marcada por una ley emanada de un régimen político no democrático, tampoco recogía las aspiraciones de los movimientos de renovación pedagógica. La democratización llegó con la Constitución de 1978. Se trató de armonizar la normativa con el estado social y democrático de derecho, el pluralismo político y el consenso parlamentario (FERNÁNDEZ, 2010). La etapa de transición permitió abrir el país hacia las libertades y garantías democráticas. De manera que se constitucionalizó la vida pública y con ello la educación. Constitucionalizar la educación significó introducir derechos y libertades. Los gestores públicos se sirvieron de las estructuras formales de la Enseñanza General Básica, pero incorporaron innovaciones para modernizar la educación. El estudio sobre los profesores ha sido abordado desde diversos ángulos, circunscrito de forma predominante al desarrollo de las ideas educativas desde la óptica institucional, las biografías de grandes educadores, la formación universitaria y el currículum formal, siendo escasas las investigaciones en los sujetos docentes. Precisamente esta investigación pretende ampliar las perspectivas de análisis existentes, estudiando la formación del profesorado en un período específico: el proceso de transición a la democracia.

## MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El sujeto y la subjetividad siempre han estado presentes en la historia aunque la historiografía los haya olvidado. En el

ámbito histórico la subjetividad individual y colectiva responde a la pregunta ¿Quiénes son los sujetos de la historia? Para la historia de la educación la memoria de si mismo o subjetividad es importante para la construcción de conocimiento. Permite desentrañar la paradoja de la memoria que suministra las narraciones autobiográficas tanto orales como escritas.

La reconstrucción de la memoria histórica educativa intenta resaltar los distintos discursos pedagógicos así como las formas de enseñar. La memoria también se construye con los relatos de los maestros y maestras. Unos pedagogos profanos, que diariamente hacen posible la pedagogía en sus aulas y producen instantes memorables. Cada día todos los maestros y maestras están escribiendo la historia escolar con las infancias de estos tiempos. El sentido de la transmisión de la herencia de los maestros y las maestras que nos antecedieron es conocer su experiencia para recrearla<sup>3</sup>. La reconstrucción no es una tendencia a la repetición; intenta aportar el legado como pieza para la construcción de una nueva historia<sup>4</sup>. El interés por conocer la vida de los maestros y las maestras ha motivado la realización de investigaciones en distintas partes del orbe. Algunos investigadores y algunas investigadoras llevan tiempo rastreando en la memoria, recopilando voces y testimonios del pasado. En todos los tiempos y en todas las culturas las personas dedicadas a la enseñanza han desarrollado un papel crucial. Sin embargo, socialmente no han estado suficientemente reconocidas. El estudio sobre maestros y maestras ofrece una amplia gama de posibilidades,

3 “[...] Pero cuanto más transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple transposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta en donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente” (Hassoun, 1996: 148).

4 El autor nos recuerda que, en efecto, «la historia consiste esencialmente en ver el pasado por los ojos del presente y a la luz de los problemas de ahora, y que la tarea primordial del historiador no es recoger datos sino valorar: porque si no valora, ¿cómo puede saber lo que merece ser recogido?». (Carr, 2003, 96).

de diálogos pasado presente, de formas de problematización y teorización; asimismo de propuestas de metodologías para la investigación y para la intervención. Hoy, ante un mundo cada vez más globalizado, el reconocimiento de la diversidad y la emergencia de mayores conocimientos originales de las diferentes formas de enseñanza, constituyen una esperanza para fomentar la reflexividad sobre las asimetrías sociales. En España, desde hace relativamente poco tiempo, se ha venido reconociendo y destacando en diversos actos y publicaciones a la profesión docente (GOODSON, 2004; IMBERNÓN, 2005; HERRERA, 2009; SALGUEIRO, 1998). Nuestro objetivo es recuperar las voces de las maestras y de los maestros que ejercieron la profesión durante la transición democrática española. Toda una intensa actividad magisterial mediatizada por los tiempos que marcó la dictadura. La construcción de su imaginario se sustentaba en los valores tradicionales, si bien se fue transformando en la medida que evolucionaba el régimen político; su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de aquellos tiempos.

En la reconstrucción de los hechos del pasado, la etnografía histórica es una metodología útil, no sólo para saber qué pasó, sino para articular aspectos de la vida pasada en sí y poder ser interlocutores de la historia (MIDDLETON Y EDWARDS, 1992; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas 1993; Thompson, 1998). Por ello, empleamos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico, en este caso, necesaria para conocer las expectativas de los grupos intergeneracionales (Delgado y Gutiérrez, 1999; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas, 1993; Thompson, 1988). Los materiales biográficos constituyen fuentes de información básicas, son específicas. Cada persona evoca su experiencia articulada entre lo objetivo y subjetivo. Activa el archivo de la memoria, su capacidad para evocar recuerdos, y esos testimonios forman parte de la memoria colectiva. Esa memoria fragmentada e imprecisa suministra información

fiel y suficiente como para hilvanar el relato siguiendo un orden cronológico, a la vez que permite poder construir conocimiento. El estudio biográfico sintoniza de forma directa y en primera persona las vivencias de los actores y actrices, a la vez que nos permite comprender su interrelación educativa y la acción social subjetiva. Los testimonios de los testigos directos contribuyen a recuperar, en base a sus experiencias y recuerdos, en un contexto y espacio temporal determinado, todos aquellos aspectos relacionados con su formación y ejercicio profesional. En una primera fase de aproximación al objeto de nuestro trabajo realizamos un estudio cuantitativo con los métodos e instrumentos que le son propios (muestra, cuestionarios). Tomamos muestras representativas de maestros y maestras que ejercieron su profesión en zonas urbanas, rurales, periféricas y metropolitanas de distintos lugares de la geografía española.

En una segunda fase realizamos el estudio cualitativo -basado fundamentalmente en técnicas de entrevistas semicerradas (ESC) y discusión de grupos (DG)-, teniendo como muestra una selección representativa del colectivo citado anteriormente. La discusión de grupo y las entrevistas semicerradas tienen por objeto recabar información directa de las protagonistas. El grupo de discusión pretende elaborar y definir el imaginario del magisterio desde la identidad tradicional a la transición predemocrática. Las entrevistas se realizan para conocer las vivencias, motivaciones y expectativas, y el grupo de discusión para debatir sobre la formación recibida y el desarrollo profesional. Para ello se diseñó el GD y ESC de acuerdo con los grupos generacionales y los espacios histórico-educativos.

La entrevista individual tiene la ventaja de una mayor interacción y permite orientar o inducir para captar el discurso personal y conocer su actitud frente a determinados problemas. El plan de trabajo diseñado se ha perfilado de acuerdo con los

grupos de discusión y las entrevistas abiertas. Organizamos un grupo con los maestros y maestras formadas con la Ley General de Educación (1970). El estudio de estas generaciones del magisterio se realiza a través de veinte entrevistas abiertas y un grupo de discusión. De manera que contamos con la participación de veinte docentes. La fecha de realización fue entre los meses de marzo a julio de 2013, tras cuyas sesiones recogimos la información que nos permitieron elaborar el trabajo que aquí presentamos. En el protocolo de entrevistas hay cuestiones sobre su recorrido de vida, sus dificultades, el significado de sus experiencias, la metodología de enseñanza adoptada, las innovaciones curriculares, el protagonismo y/o reconocimiento social.

### **CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA: DE LA DICTADURA A LA DEMOCRACIA**

La sociedad española a finales del franquismo se había transformado, porque los cambios económicos llevaron aparejados cambios sociales y se incremento el consumo de bienes y servicios (Nielfa, 2003). En aquel contexto la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico, condujo a la revisión de la educación y a la promulgación de una ley que aglutinara las reformas. Un sistema educativo desfasado e inadecuado para la sociedad de aquel momento justificó la necesidad de reformar la educación española que se concretó en Ley General de Educación de 1970<sup>5</sup>. El "aperturismo social" y el desarrollo económico fueron el referente para acometer la renovación educativa. Entre las novedades se hallaban la extensión de la escolaridad obligatoria, las campañas de alfabetización, promoción de

5 Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo. La Educación en España: Bases para una política educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969) pp. 15 y siguientes.



la educación especial, las construcciones escolares, reformas metodológicas y de formación de maestros que auguraban otros tiempos educativos<sup>6</sup>. La nueva estructura del sistema educativo, en sintonía con los tiempos, y aún dentro de los esquemas ideológicos del franquismo, ya con síntomas evidentes de agotamiento, pretendía ofrecer más educación al pueblo<sup>7</sup>. La presencia y fortalecimiento en el gobierno de los llamados tecnócratas lideró un cambio sustancial en la educación española, tan desfasada y precaria como otros tantos aspectos de la sociedad española encorsetados por la dictadura (PUELLES, 1992). La segunda ley de educación española, que modificó y articuló todo el sistema educativo, fue redactada en el tramo final del régimen dictatorial. Una ley moderna que rompía con el modelo anterior, pero que a la vez mantenía la tradición (DÍEZ, 1992). Producto de la escolarización infantil fue el hecho de que las tasas de analfabetismo se redujeran notablemente. En la década de 1960 había un 11,2% de analfabetos, se pasó al 8,8% en 1970 y al 7% en 1975. A tenor de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística la tasa de escolarización para 1970 era de un 33,5% y en 1977 del 37%. Estas cifras globales aún situaban a España en uno de los niveles más bajos del mundo occidental. Desde el gobierno se concibió un sistema educativo moderno y abordó la reforma integral de todos los niveles de enseñanza, rompió con el modelo tradicional, aportó innovaciones pedagógicas y planteó un modelo más flexible, preludiando en cierta manera un "modelo democrático de enseñanza".

La muerte del general Franco marcó el inicio de una nueva etapa en la historia de España: la transición a la democracia. A pesar de las medidas articuladas, no existía un proyecto definido para ejecutar el ansiado cambio. El 22 de noviembre de 1975 Juan Carlos de Borbón fue nombrado

6 I Plan de Desarrollo (1964-1968), Ley de 29 de abril de 1964, Ley de 8 de abril de 1967.

7 La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, MEC, 1969, 1969, p. 123.

rey de España. La instauración monárquica legitimada por el régimen dictatorial, garantizaba el control de los aparatos de poder del Estado. Desde la Corona y los sectores antifranquistas se buscó el consenso. En la última etapa del franquismo, desde el ángulo de los distintos partidos que se movían en la clandestinidad, se vislumbran posibilidades de cambio. Varios núcleos políticos, aglutinados en asociaciones en el último año de vida del dictador, perfilaban la alternativa democrática. En base a esa opción elaboran propuestas y acciones que se concretan en la unidad, como Coordinadora Democrática realizada el 26 de marzo de 1976. Adolfo Suárez fue nombrado presidente del gobierno el 7 de julio de 1976. Comenzaba así la transición política de la dictadura franquista hacia la monarquía parlamentaria. El proceso hacia la democracia se apoyó en la Ley de Reforma Política, con las primeras elecciones democráticas celebradas el 15 de junio de 1977, con el éxito de la Unión de Centro Democrático (UCD) de ideología moderada y liderada por Adolfo Suárez. La Constitución Española fue sometida a referéndum el 6 de diciembre de 1978<sup>8</sup>. La Carta magna reconoció la igualdad jurídica entre hombres y mujeres en su artículo 14; de manera que la no discriminación por razón de sexo fue un mandato constitucional. También se reformó el Código Civil para adaptarse a la Constitución. Un cambio normativo que supuso el paso previo hacia la igualdad, pero que no significó un cambio inmediato de la sociedad. Porque la conquista de los derechos de ciudadanía no fue fácil y aún hoy la democracia paritaria se impulsa con leyes (SALAS, 1999; TOBOSO, 2009).

El periodo de la transición marca el antes y el después. Hubo acuerdos y consensos que hicieron factible la resolución de los diversos problemas que afectaban a la educación. Los pactos políticos y sociales realizados en 1977 dieron el empuje necesario a las transformaciones que condujeron a una enseñanza de calidad (RODRÍGUEZ, 2008). La

8 Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE de 29 de diciembre).

Constitución de 1978, después de casi cuarenta años de dictadura militar, actuó de árbitro para las negociaciones entre las distintas fuerzas políticas y credos ideológicos. Las renuncias recíprocas y políticas de consenso contribuyeron a superar los dogmatismos presentes en el cambio democrático. A pesar de la fragilidad educativa derivada de las circunstancias históricas con la democracia se logró la plena escolarización; al menos, teóricamente, se alcanzó la educación obligatoria para todos los españoles en edad escolar. De forma recurrente se ha presentado la transición a la democracia en España como un tiempo marcado por el consenso, por el acuerdo, por el cambio traumático (HERNÁNDEZ, 2008). En realidad, tras el fallecimiento del dictador, la sociedad española entra en un proceso de transformación y se inicia la etapa de la transición que condujo a la restauración democrática. En este contexto se produjo la renovación pedagógica y el progreso hacia la democracia escolar y la pluralidad de alternativas. La educación pretendía dar respuesta a las necesidades sociales, a los discursos que enfatizan la diferencia y a las demandas frente al centralismo político. Dentro de este marco modernizador se pretendía recuperar las tradiciones pedagógicas del primer tercio de siglo que abanderaron la educación española. El currículum se modifica y diversifica, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas. Otro aspecto significativo fue el acceso de los sectores populares a la educación superior. Se produjo un trasvase de la educación de élites a la educación de masas, con lo cual se aproxima a los países del entorno europeo. No obstante, las inversiones en el sistema educativo aún se hallan distantes de los países más avanzados. Los recursos económicos invertidos siguen siendo insuficientes, para cubrir adecuadamente los gastos que requiere la expansión educativa. Un desfase que se refleja en las múltiples deficiencias, tales como infra dotación escolar, déficit de la plantilla docente, instalaciones, etc. Las prácticas pedagógicas también evolucionan, si bien, buena parte de los colectivos docentes se mueven por las rutinas e inercias de antaño.

Amplios sectores del profesorado permanecían impermeables a los cambios aferrados a los viejos métodos y creencias. Porque hubo lentitud en modernizar las metodologías didácticas y desarrollar la escolarización para superar el absentismo. Hasta los primeros años de la restauración democrática no se alcanza la escolarización total de la enseñanza obligatoria, desciende la ratio maestro-alumno, se refuerza la enseñanza pública y se incorporan innovaciones en los centros.

A finales de la década de los 80 el gobierno socialista planteó la necesidad de revisar la educación para adecuarla a los tiempos actuales y a las nuevas demandas de la población. Por ello se planteó rediseñar la estructura educativa para corregir errores pretéritos, subsanar carencias y garantizar la escolarización obligatoria a la totalidad de la población que se articuló una nueva Ley. Tras la caída del franquismo y el inicio del proceso de democratización política, tras dotarse de un marco constitucional, se abordaron cuestiones fundamentales de interés público como la educación. Sin embargo, permaneció activa la misma legislación de la etapa anterior y se mantuvo estructuralmente el sistema educativo hasta que se aplicó la reforma legislativa emanada de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990.

El panorama social de la década de los 70 fue creando una conciencia social más alejada de la ideología del nacional catolicismo y de la tradición magisterial. Las nuevas generaciones egresadas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado contribuyeron a modificar conductas y creencias desfasadas. Participaron activamente en los colectivos de renovación pedagógica al tiempo que se significaron en las reivindicaciones sociales, de ahí la represión policial y de las autoridades educativas sobre estos colectivos. También participaron, aunque las maestras en menor nivel que los maestros, en los movimientos sindicales y políticos por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia de su rol. El profesorado fue protagonista de innovaciones metodológicas y cambios

en la práctica docente en la década de los setenta. Cientos de maestros estaban convencidos de la necesidad de renovar la pedagogía y se implicaron en la tarea. Algunos docentes venían desarrollando una pedagogía activa empleando otras formas de enseñar. En unos años de cierta agitación social, a lo que se sumó el envejecimiento del dictador, propiciaron el ambiente adecuado. Por diferentes zonas de la geografía española el magisterio se movilizó y desplegó distintas acciones, incluida la lucha sindical. Realmente podemos afirmar que fue una reforma suscitada desde abajo, fueron los docentes los que se preocuparon por la autoformación y desplegaron actividades para mejorar su capacitación y entrenarse en nuevas metodologías, hasta aquellas fechas poco conocidas. Se trataba de recuperar la tradición pedagógica que se había impulsado durante la segunda república y que la dictadura anuló (CODINA, 2002)<sup>9</sup>.

La reforma del sistema educativo, con la Ley General de Educación, llevada a cabo a finales de la dictadura, continuó en la transición y la democracia. Si bien es cierto que, una vez muerto el dictador, se emprendieron adaptaciones curriculares, porque la administración educativa fue consciente de la importancia de la reforma.

## RECUPERANDO LA MEMORIA

¿Cuál es la impronta del pasado escolar sobre la relación con el saber construida por el sujeto? ¿Cuáles son las relaciones entre historia escolar e historia de vida? Las entrevistas analizadas muestran como la relación con la escuela se ancla en la historia personal. Esta investigación examina las relaciones que se enlazan, entre la historia escolar y la historia de vida, una alimentando a la otra. La historia escolar demanda ser inscrita

9 En relación a la renovación pedagógica la autora expresa que: “Hasta 1977 continuó el proceso de implantación y encajar las nuevas orientaciones de la Ley Villar Palasí, que aceptaba muchos aspectos de la renovación pedagógica: formación inicial y permanente de los maestros, ordenación del sistema educativo, programas y metodología”.

en una historia de vida, la historia de vida requiere ser tomada en cuenta en la historia escolar. En las narrativas individuales, maestras y maestros siguen un orden cronológico, donde muestran las experiencias de su vida personal, el ingreso en el magisterio y el desarrollo profesional. Los relatos al mismo tiempo, nos dan la oportunidad de configurar la memoria colectiva de un grupo de docentes que abrieron el camino, para que muchos otros pudieran desempeñar esta profesión. También detectamos promesas educativas incumplidas, sueños rotos y creatividad frustrada de maestras y maestros renovadoras que pretendían otra escuela en escenarios de libertad. Se trata de testimonios de gente común que no han sido reconocidas, que han sido invisibles, pero que a través de sus comentarios nos dejan importantes testimonios de sus historias de vida.

Tanto los maestros como las maestras han sido a través de los tiempos portadores del saber. Ellos y ellas producen, transmiten y transforman los conocimientos (TARDIF, 2004; SALGUEIRO, 1998; RUIZ, 2000; LLEDÓ, 1992). Pero se trata de un saber complejo y diverso, pues no sólo enseñan conocimientos instrumentales sino también aportan formación ética, cultural, social, afectiva, etc. La diversidad de conocimientos que los docentes han utilizado y han aprendido a lo largo de su trayectoria profesional ha marcado sus biografías. En el universo de relaciones ha estado presente el alumnado, la escuela, la familia, el entorno, los compañeros, otras y otros profesionales, el contexto socio-político que les ha tocado vivir. De manera que su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de la época. Los roles sexuados y los estereotipos de género, donde las mujeres se hallaban subordinadas a los hombres. Todo lo cual ha configurado su experiencia biográfica.

Durante el desarrollo de las entrevistas individuales el grupo se mostró interesado en las preguntas semidirigidas. Se entusiasmaban en sus respuestas, como si se propusieran demostrar toda la actividad realizada. Observamos que las actividades de las maestras a veces suelen estar limitadas por el ambiente. Estaban más condicionadas por las creencias culturales que los hombres. Unos y otras actuaban de acuerdo con las necesidades del momento y reaccionaban en muchas ocasiones improvisando. La formación inicial recibida fue poco práctica y alejada de la realidad de la escuela. Preparados a nivel teórico no aprendieron a interactuar en el aula (MARTÍNEZ, 2006; HOLGADO, 2002). Añadir a ello la preparación homogénea recibida en el sentido de que el programa curricular era único. No había formación específica para las docentes que trabajaban en áreas rurales o suburbanas, por ejemplo (RODRÍGUEZ, 1998; HOLGADO, 2002; MARTÍNEZ, 2006). Cuando se enfrentaron al grupo de niños y niñas en la escuela no sabían cómo actuar. En la medida que ejercieron fueron desarrollando estrategias de enseñanza aprendizaje. El deseo de saber los ayudaba a superar las problemáticas, buscando alternativas o soluciones a los conflictos planteados en las escuelas. Para ellas y para ellos acceder a los estudios de magisterio fue casi un privilegio dadas las circunstancias socioeconómicas de España. Provenían en su mayoría de sectores populares y prácticamente no había ayudas para realizar estudios; entonces la política de becas era muy precaria. No eran unos estudios atractivos ni demandados por las clases intermedias y superiores, más bien se detectaba un rechazo histórico hacia la profesión. Esa mala imagen de la profesión del Magisterio estaba condicionada por las nefastas condiciones de trabajo a las que tenían que hacer frente los maestros y maestras en todo el Estado español. No todas las personas tenían la oportunidad de formarse y ejercer una profesión. Para algunas familias constituyó un esfuerzo económico importante. Algunos jóvenes que no contaron con el recurso de las becas trabajaban para costearse los estudios.

Otros a través del sistema de enseñanza libre (solo acudían a los exámenes de las materias en convocatoria libre) lograron titularse<sup>10</sup>.

El desarrollo profesional era su preocupación, centro y eje de su vida. Para el grupo trabajar de maestras o maestros tuvo importantes repercusiones en su vida, representó mejoras en sus expectativas personales. Sobre todo cuando se relacionaban con otros jóvenes del entorno que no tuvieron oportunidades educativas. Estaban orgullosos de la profesión y su actividad los distinguía del resto de la gente trabajadora. En el caso de las mujeres era más notorio, porque la mayoría estaba en el hogar. Había una dualidad contradictoria, el carácter progresista de la mujer maestra que trabaja fuera del ámbito doméstico y el de la mujer hogareña recluida en el espacio doméstico. El estatus alcanzado era más visible en las zonas rurales o semi-rurales que en los núcleos urbanos donde la figura de los docentes pasaba más desapercibidas. En el proceso de la sesión de discusión fueron avanzando en el discurso, aunque mantienen la identidad profesional algunas comentan que asumían los roles tal como mandaban los cánones de la época. También los maestros alegan su responsabilidad laboral y su escasa implicación en actividades políticas. Detectamos a buenos profesionales y políticamente correctos, sin ambiciones en coherencia con el rol asignado. Para los maestros los cambios de destino era un aliciente. Conocer otros centros y otros

10 Los comentarios de los maestros y de las maestras son bastante elocuentes:1) “Tuve suerte, una de mis tías vivía cerca de la Escuela de Magisterio y me alojaba en su casa. Mis padres no podían costearme una residencia o pensión”. 2) “Me examinaba libre de unas cuantas asignaturas cada año y así poco a poco fui aprobando hasta terminar la carrera. Venir a la ciudad era complicado, no había carreteras ni transportes como hoy”. 3) “Tenía que trabajar para poder vivir y estudiaba a través de enseñanza libre. En aquellos años existía esa modalidad. Con mucho esfuerzo aprobé la carrera”. 4) “Mi ilusión siempre fue ser maestra pero lo tenía complicado siendo hija de obreros. Pedí una beca y me la concedieron para estudiar magisterio. Así cumplí mi sueño y mejoró mi condición”. 5) “Estudí magisterio porque no podía optar a otra formación. Mejoraba el nivel familiar de procedencia y me podía ganar la vida dignamente a la vez que ganaba estatus social”.



compañeros constituía una motivación. En cambio a las maestras les resultaba más complicada la movilidad por las cargas familiares que representaba el cuidado de los hijos y/o padres.

La feminización del profesorado era parte del rechazo que entre la población creaba la profesión del Magisterio, rechazo provocado por las nefastas condiciones laborales de los maestros. Sin embargo, en los primeros años de implantación del Plan 1971 hubo descenso de la matrícula femenina. A tenor de los datos estadísticos el magisterio estaba feminizado desde mediados de los años cincuenta, la tasa de maestras era superior alcanzando en 1957 la cifra del 62,30%. En 1970 los maestros equivalían al 35,50% y las maestras representaban el 64,50%. Sin embargo, ese ascenso de las mujeres como profesionales del magisterio se frenó con la implantación de la LGE y el consiguiente Plan de estudios de 1971. De manera que en el curso 1975-1976 las maestras, ahora profesoras de EGB representaban el 58,4% del profesorado. Estas cifras se mantienen prácticamente invariables durante más de una década. En el curso 1988-1989 las estadísticas arrojaron que ascendían al 58,90%. El proceso de feminización ha seguido avanzando, alcanzando cotas más altas, con una importante presencia femenina en la enseñanza infantil y primaria. En la enseñanza secundaria se mantenía en parámetros igualitarios, no sucedía así en la universidad existiendo poca participación femenina.

La procedencia social de sectores populares facilitaba su compromiso educativo, conocían por su origen las dificultades económicas de las familias y se identificaban con la vida de los pueblos donde ejercieron. A la vez fueron conformistas, no eran ambiciosas en expectativas profesionales y personales, su raquítico salario era suficiente. Además los vecinos las estimaban y les hacían regalos de sus cosechas agrícolas y de sus productos artesanos (MARTÍNEZ, 2002; FEU I GELIS, 2004). La consideración social en las zonas rurales las compensaba de muchas carencias que no detectaron en

su momento. En estos años reaparecieron los movimientos de mujeres y las españolas comenzaron a comprometerse y a prosperar en la reivindicación de sus derechos de ciudadanía que la dictadura le había cercenado. Tanto la participación en la vida pública y la lucha por la igualdad parece que les era ajena, manifestaron no haberse sentido discriminadas, ni siquiera durante su etapa de formación. Para justificar este argumento repaso el currículum escolar y las materiales didácticos sexistas en los distintos niveles académicos. Una de las maestras, bastante más crítica dijo que ella había vivido las diferencias desde su infancia porque su padre era muy autoritario. En cambio, otras maestras con actitud acrítica reproducen el perfil genérico de las mujeres de la época, a pesar de poseer formación académica y ejercer una profesión remunerada. Igualmente observamos que las maestras solteras eran mucho más flexibles y progresistas que las maestras casadas. Las maestras casadas se apartaron un poco de la realidad cotidiana, dejaron en un segundo plano sus preocupaciones sociales y su identidad femenina. Asumieron el rol de esposas, subordinadas al marido, dedicadas a la vida familiar y no cultivando otras inquietudes. Para otras maestras es novedoso el repertorio y permanecen expectantes durante la conversación, escuchándose unas a otras con respeto. A pesar de lo expresado anteriormente, las maestras tenían autonomía y eran admiradas por otras mujeres. Como mujeres las maestras rompieron moldes, trastocaron las imágenes sociales y se convirtieron en modelos de mujeres a imitar por otras de estratos sociales inferiores. En zonas periféricas y en las áreas rurales, especialmente, las maestras relucían por su aspecto cuidado y por su vestimenta. Igualmente para sus alumnas fueron el espejo donde mirarse y el referente donde proyectaron su futuro profesional. Fue una época de transformaciones y reivindicaciones. Los avances de las mujeres de aquella época implicaron la apertura de espacios vetados y posibilitaron otros diálogos que situaron a las españolas como ciudadanas con derechos. Las condiciones de espacio y tiempo fueron paulatinamente despejando el

mundo de las españolas, tanto en el reconocimiento de sus capacidades como en la gestión de sus derechos. De tal manera que se ha llegado en la actualidad a reconocer la igualdad en la diferencia. No se trata de la igualdad en relación dialéctica con el mundo masculino, ni siguiendo sus patrones de conducta. El movimiento feminista o mejor el postfeminismo, reivindica una proyección femenina del mundo después de milenios de ausencia y del cuestionamiento de “la gran derrota del hombre” (Muraro, 2010, 47).

Los maestros también marcaron modelos y dejaron huella entre el alumnado. Ellos también variaron el patrón de masculinidad y renovaron los esquemas tradicionales de comportamiento. De manera semejante a las maestras fueron modelos para las nuevas generaciones de varones, incluso en las formas de vestir y de interactuar. Abrieron otros horizontes y expectativas de estudio para los jóvenes.

#### **MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA. EL IMPULSO DE LAS ESCUELAS DE VERANO**

En los inicios de la transición se canalizaron movimientos pedagógicos que habían despuntado a finales de la etapa anterior. Entre el profesorado había sectores críticos que defendían otros planteamientos amparados en la renovación pedagógica. Las maestras tomaron participación activa en los colectivos de renovación educativa y se implicaron en las reivindicaciones sociales. Los movimientos docentes fueron "elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo". También participaron en los movimientos sindicales y políticos por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia del rol "como agentes dinámicos del cambio social y político español" (GONZÁLEZ-AGAPITO, 1999, 55). Realmente no todos los profesionales se atrevieron a romper los estereotipos. La mayoría permaneció manipulada por las ideas con las que se les había adoctrinado, sin comprender la necesidad de cambio y de otras alternativas.

La reiterada expresión del inmovilismo educativo "la educación no cambia porque los/las maestros/as enseñan como fueron enseñadas" o también "la educación no cambia porque los/las maestros/as son rutinarias, conservadoras y cómodas" usada de forma genérica no recoge el comportamiento de un amplio colectivo docente comprometido con las innovaciones curriculares. Los intentos de cambio y renovación no siempre sufrieron la resistencia del magisterio. En este sentido recordar las diversas actividades y propuestas que emprendió el profesorado (seminarios, cursos, conferencias, publicaciones). No obstante, el propio sistema educativo genera sus propias culturas escolares que se imponen a los actores de la educación. De forma que la actividad docente está mediatizada por los programas de reforma educativa.

El profesorado fue protagonista de innovaciones metodológicas en la práctica docente en la década de los setenta. Cientos de maestros y maestras estaban convencidos de la necesidad de renovar la pedagogía y se implicaron en la tarea. El origen de las Escuelas de Verano radicaba en la militancia política y los movimientos de profesores de la etapa final del franquismo. En unos años de cierta agitación social a lo que se sumó el envejecimiento del dictador propiciaron el ambiente adecuado. Por diferentes zonas de la geografía española el magisterio se movilizó y desplegó distintas acciones, incluida la lucha sindical. Las Escuelas de Verano constituyen una página importante en la historia educativa, la movilización docente, el compromiso por renovar la escuela en la que contribuyeron múltiples factores como el avance científico y el progreso educativo. Los movimientos críticos que se gestaron en los últimos años del franquismo constituían la respuesta contestataria a la pedagogía oficial, y el profesorado de las Escuelas Universitaria se hallaba muy implicado junto a otros colectivos docentes. Los movimientos de renovación pedagógica se conformaron en foros de reacción en contra de la enseñanza oficial (SÁENZ DEL CASTILLO, 1999). Las alternativas a la pedagogía de la tecnocracia gozaron de

difusión entre los egresados y profesionales con experiencia, aunque eran observados y vigilados por el aparato oficial. Las Escuelas de Verano, el Movimiento de Educadores Milanianos y el colectivo Freinet constituyen ejemplos de la proliferación de iniciativas de distinto signo ideológico. Las inquietudes educativas que se canalizaban a través de diferentes actividades llevaban aparejadas un discurso político reivindicativo<sup>11</sup> (Apevex, 1991). Los egresados en su tarea profesional se comprometieron en la enseñanza pero también con la realidad española de aquellos años y fueron "elementos de gran influencia social y política en la última década del franquismo" (González-Ágapito, 1999, 55). Tanto el profesorado de las Escuelas Universitarias como los maestros y las maestras tuvieron protagonismo "como agentes dinámicos del cambio social y político español" (GONZÁLEZ-ÁGAPITO, 1999, 55). En el documento conocido como Alternativa Democrática para la Enseñanza<sup>12</sup> promovida por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid se plasmaron los ideales de los movimientos de renovación pedagógica cuando era todavía un sueño restablecer un régimen democrático en España. Sus ideas nucleares fueron el referente para los movimientos de profesores y circuló entre los distintos colectivos. Los movimientos progresistas que comenzaban a emerger en el seno de la pedagogía, como el colectivo Freinet y las Escuelas

---

11 "En el verano de 1976, coincidiendo con el primer gobierno de Suárez y la apertura del proceso de transición a la democracia, las Escuelas de Verano inician su expansión. La transformación profunda del sistema educativo de la Dictadura estaba, compleja y profundamente, conectada a la lucha de la propia Dictadura. No es casual que en este mismo verano se elaboraran, por diversos colectivos, declaraciones de principios y alternativas a un sistema educativo autoritario, clasista, libresco, discriminador, adoctrinador... En este contexto las Escuelas de Verano se expanden como piezas clave de un objetivo: una alternativa democrática a la enseñanza" (Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica. Conclusiones XII Encuentro, 1991, 7).

12 El documento se elaboró en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, entre 1974-1975. El texto definitivo fue aprobado en la Junta General del Colegio en enero de 1976.

de Verano surgieron como movimientos alternativos a la anquilosada escuela franquista<sup>13</sup>.

A pesar de las biografías comunes había diferencias por los compromisos que asumieron. Por ejemplo innovar en las aulas y compartir experiencias con otras maestras, participar en colectivos de renovación pedagógica. Los cambios estructurales que vivió la sociedad española en la etapa final del franquismo y la transición afectaron al magisterio. En la medida que se crean más unidades escolares y se incrementa la plantilla docente se abren las relaciones sociales y de cooperación entre los profesionales. Sin embargo, había cierta carencia en los espacios para reunirse y comunicarse, compartir conocimientos profesionales o inquietudes individuales. Las reuniones de trabajo, de equipo, de seminarios y los claustros se alternaban con las relaciones de compañeras de forma “semioficial” en la hora del recreo y el momento del café. Encuentros, desencuentros y reencuentros mediatizados por la actividad laboral.

13 Las manifestaciones de los docentes al respecto ponen de relieve la importancia de los movimientos de renovación pedagógica: 1) “Los maestros no recibíamos más preparación que la aprendida en los años de estudio. Toda la carrera era muy teórica y había que introducir otras prácticas educativas. Las Escuelas de Verano ofrecían muchas posibilidades para el trabajo en el aula”. 2) “Se movilizó un grupo de maestros y profesores de magisterio con el objetivo de renovar la escuela. El trabajo en el aula se modernizó y teníamos que introducir nuevas metodologías. No fue tarea fácil, poco a poco aprendimos a programar y ampliar el repertorio de actividades”. 3) “La formación didáctica que ofrecían las Escuelas de Magisterio no era suficiente. Teníamos necesidad de aprender nuevas metodologías y saberes. Encontramos en los colectivos de renovación pedagógica la solución a las carencias detectadas en la formación inicial”. 4) “Desde los primeros años de la década de 1970 había gente muy activa y comprometida. A pesar de la represión rompieron los moldes de la pedagogía tradicional y aplicaron nuevas metodologías que aprendieron a través de lecturas clandestinas”. 5) “El método Freinet se extendió por muchos centros. Curiosamente las maestras eran las que más lo aplicaban”. 6) “Eran los años de cambio, la transición hacia la democracia, pero la policía seguía dando “leña” y había mucho control sobre la población porque el franquismo tardó en desmantelarse. El magisterio se movilizó y reivindicó cambios”. 7) “La pedagogía era una solución mágica, permitía mejorar la educación y romper con la herencia de la antigua escuela. Se trataba de emplear una pedagogía más activa alejada de la visión autoritaria”.

Las diferencias en el Plan de 1971 no las marca tanto la formación académica sino de mentalidad. Sin embargo, nos sorprendieron docentes muy anclados en el pasado, muy encasillados en su rol. Detectamos que en general fueron muy mecánicos en su trabajo y poco innovadores. Tenían pocas expectativas profesionales y se conformaron con su profesión, incluso se consideraban afortunados por poseer la titulación y un puesto laboral. Tenían vacíos en su formación, buena parte de ellas y ellos adquirieron los saberes en las Escuelas de Magisterio. Algunos se implicaron en conocer nuevas metodologías y profundizar en el sistema de enseñanza aprendizaje. Otros llegaban a las escuelas y a experimentar, a reproducir el modelo con el que aprendieron... Hubo maestros y maestras que evolucionaron y se prepararon en otras actividades, incluso algunos llegaron a ser docentes universitarios o a ejercer en la gestión pública como políticos. Los maestros y maestras que se han dedicado a la política, debido a su conducta arrogante han sido descalificados como “desertores de la tiza”<sup>14</sup>.

14 En la sesión se hicieron varios comentarios sobre el abandono del magisterio por la actividad política. 1) “Nosotros somos vocacionales. Nos gusta la enseñanza y el trabajo del aula. Otros maestros fueron a la Universidad, estudiaron otra carrera y pidieron excedencia. Se fueron a trabajar de profesores universitarios, inspectores o de políticos. Si hay muchos en la política. Esos que no han pisado un aula y presumen que son maestros”. 2) “Cuando estudié magisterio había algunos compañeros comprometidos con las causas sociales, muy reivindicativos. Luego se olvidaron y se apuntaron a ricos, como miembros de la “clase política” han vivido bien instalados en la “poltrona”. 3) “Había una compañera muy activa y hasta parecía comprometida con la educación, pero lo único que buscaba era hacerse notar para escalar puestos dentro del partido socialista. Desde que se afilió, se le notaba su afán de protagonismo y hasta buscó el pueblo adecuado para irse a vivir con el objeto de destacar en las listas a las elecciones municipales. Una vez que tenía asegurado su puesto de concejala, pidió excedencia en el magisterio y ya está ocupando puestos en la política del gobierno autonómico”. 4) “En la política hay muchos “desertores de la tiza”. Maestros que dejaron la escuela atraídos por la vida y dinero fácil de los políticos. Muchos son corruptos y se han enriquecido, poseen un patrimonio importante, pero para nada se han acordado de las carencias de la educación pública”. 5) “Algunos maestros y maestras militaban en partidos políticos y sin haber ejercido se han introducido en la vida pública. Tenían padrinos que los colocaron en determinados puestos de la administración pública y hoy ostentan poder. De maestros solo tienen el diploma”.

Tanto cuando comenzaron sus estudios como su ejercicio profesional estaban sometidos a los cánones del régimen político. Para acceder a las Escuelas de Magisterio presentaron sus certificados de buena conducta del cura párroco y de la guardia civil. También para solicitar una plaza como maestros y/o maestras de escuelas. Era el control que ejercían las autoridades civiles y eclesiásticas sobre el personal docente y los empleados públicos hasta la llegada de la democracia. La buena conducta era prioritaria frente a la preparación, con el objetivo de continuar reproduciendo el orden establecido por la fuerza.

## CONCLUSIONES

En España la Ley General de Educación, incorporó a las escuelas de magisterio a la enseñanza superior, como Escuelas Universitarias que expedían la titulación de diplomaturas universitarias. Como escuelas universitarias experimentaron un crecimiento más notorio en el periodo de la transición política y la implantación de la democracia, constatado con el incremento de las tasas de matrícula en las escuelas universitarias de formación del profesorado. Además dicha ley contribuyó a la expansión de la escolarización.

La trayectoria de los docentes de ayer no estuvo exenta de luchas, incomprensiones y oposiciones en el contexto histórico-político de su época. La misión de los docentes era impartir a sus alumnas y alumnos los conocimientos instrumentales básicos, valores y deberes cívicos. Enseñarles cómo comportarse de acuerdo con los códigos sociales y la manera de ser buenas personas, o sea, los futuros hombres y mujeres adultos, trabajadores responsables y respetuosos con el orden vigente.

Con metodologías cuantitativas y cualitativas se pudo reconstruir las historias de vida y recabar información sobre el sistema educativo de décadas pasadas. A través de las entrevistas, en un ambiente más distendido y coloquial, los maestros y las maestras fueron mostrando su identidad y sus



inquietudes. Tales docentes desarrollaron su actividad en el contexto de los cambios políticos y educativos del período. En los grupos de discusión no se atrevieron a cuestionar la política y la mentalidad de la época salvo excepciones, aunque de forma superficial surgió algún comentario poco relevante. Más bien trataron de mostrar una imagen correcta y en orden con el desempeño de trabajo. Las narraciones atestiguan las experiencias comunes como personas. Las diferencias sexuales unen sus biografías con una doble mirada, controlados por las autoridades en su magisterio y, en el caso de las maestras, vigiladas por la moralidad del entorno social. Su mentalidad docente no les llevaba más allá de las aulas y de la promoción social, casi desconocían los derechos y libertades democráticas. Sabían poco de diferencias curriculares, de roles sexuados, de desigualdades, etc. Si bien, muy mediatizados por las vivencias y desde el prisma actual, estos planteamientos resultan escasamente novedosos e innovadores. Para la mayoría de las personas entrevistadas el magisterio fue una gran oportunidad de estudio porque no podían hacer otra carrera. El prestigio docente se mezclaba con la necesidad económica y la falta de oportunidades para los sectores populares de procedencia. A pesar de que tenían mucho trabajo, se sentían reconocidos por la sociedad en el ejercicio de la docencia. El periplo por distintos pueblos deja al descubierto su ingente tarea y su compromiso educativo. En su periodo de formación inicial conocieron las ideas de los pedagogos oficiales y acabaron por adoptar métodos que creían más adecuados al tipo de alumnado a quienes enseñaban. Las leyes ni las adaptaciones curriculares cambian la mentalidad, la formación recibida no era suficiente y muchos docentes estaban ajenos a las nuevas metodologías. Para finalizar destacar tanto a los maestros como a las maestras españolas como figuras claves en la socialización de las nuevas generaciones durante el postfranquismo, ya que posibilitaron la transición hacia formas democráticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aldecoa, Josefina (1991). *Historia de una Maestra*. Barcelona, Anagrama.
- Alcalde, Carmen (1999). *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona: Flor del Viento.
- Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- Bachoud, Andree (2000). *Franco*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Caso, Angeles (2000). *El largo silencio*. Barcelona: Planeta.
- Camps, Victoria (1998). *El siglo de las mujeres*. Barcelona: Cátedra.
- Capel Martínez, Rosa María (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Carr, Edward (2003). *¿Qué es la Historia.?* Barcelona: Ariel.
- Codina, M<sup>a</sup> Teresa (2002). “Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica”. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* [Salamanca], n<sup>o</sup> 21, p. 102.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis.
- Di Febo, Geraldine (1979). *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona: Icaria.
- Díez, Ricardo (1992). *La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica*. *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> extraordinario, MEC, 261-278.
- Domínguez Cabrejas, Rosa (1991). *Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n<sup>o</sup> 12, 17-32.
- Elliot, John (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Escolano, Agustín (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva

Etcheverry, Delia (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión.

Fernández Aguinaco, Carmen (2004). Victoria Díez. *Memoria de una maestra*. Madrid: Narcea.

Fernández, Juan Manuel (2010). *Política y Legislación educativas*. Madrid: Síntesis.

Feu i Gelis, Jordi (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*. Año 2, nº 3.

Hassoun, Jacques (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones La Flor.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.

González Pérez, Teresa (2007). *La voz del olvido. Maestras de Ayer*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anroart.

Goodson, Igor (Eds.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, Francisco (2005). *Vidas de maestros y maestras*. Barcelona: Grao.

Hernández Beltrán, Juan Carlos (2008). Política y educación en la transición. *Democrática española. Foro de Educación*, n. 10, 57-92.

Holgado Barroso, Juan (2002). Profesionalismo versus culturalismo. Dos paradigmas en la formación del maestro español. *Escuela Abierta*, 5: 141-180.

Navarro Sandalinas, Ramón (1992). "La ley Villar y la formación del profesorado". *Revista de Educación* (1992), nº extraordinario, MEC, pp. 209-236.

Puelles Benítez, Manuel de (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid, UNED.

La Educación en España: Bases para una política educativa (1969). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Lefebvre, Henri (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona: Kairós.

LEÓN, Orfelio y MONTERO, Ignacio (2001). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo.

Lledó, Emilio (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.

Martínez, José Miguel (Coord.) (2002). *El Nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*. Alicante: Universidad de Alicante.

Martínez Amezcua, Manuel (2002). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Madrid.

Martínez Cuadrado, Miguel (1970). *Cambio social y modernización política*. Madrid: Edicusa.

Middleton, David y Edwards, Derek (Comp.). (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.

MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

MOLERO PINTADO, Antonio (1989). *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989.

Muraro, Luisa (2010). *La diferencia como corte simbólico en la investigación histórica: Límites y potencialidades (45-67)*. En Pérez-Fuentes, Pilar (2010). *Subjetividad, Cultura Material y Género*. Barcelona: Icaria.

Nielfa Cristóbal, Gloria. (Coord). (2003). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Complutense.

Pérez Garzón, Juan Sisinio (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.

Pérez-Fuentes, Pilar (2010). *Subjetividad, Cultura Material y Género*. Barcelona: Icaria.

Pérez Serrano, Gloria (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Puelles, Manuel de (1992). *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, *Revista de Educación*, nº extraordinario, MEC, 13-29.

Putman, Hilary (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.

Rivas, José Ignacio y Herrera, David (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez Izquierdo, Rosa Ma<sup>a</sup> (1998). *Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género*. *Aula Abierta*, 2, 63-82.

Rodríguez Tapia, Rafael (2008). "La educación en la transición política Española: Biografía de una traición". *Foro de Educación*, nº 10, pp. 93-110.

Salas, Mary (1999) *Españolas en la transición. De excluías a protagonistas (1973-1982)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Salgueiro, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

San Román Gago, Sonsoles (Dir.) (2001). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales*. Madrid: MEC/Instituto de la Mujer.

Resina, Julia (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a la enseñanza*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Ruiz, Julio (2000). La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva.

Salgueiro, Anna M<sup>a</sup> (1998). Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona, Octaedro.

Santamarinas, Cristina y Marinas, José Miguel (1993). La historia oral: métodos y experiencias. Madrid: Debate.

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Thompson, Paul (1988). La voz del pasado. Historia oral. Valencia: Alfons el Magnanim.

Toboso Sánchez, Pilar (2009). “Las mujeres en el siglo XXI: Igualdad jurídica, discriminación cotidiana” (209-228) en Pérez Cantó, Pilar (2009). *De la Democracia Ateniense a la Democracia Paritaria*. Barcelona: Icaria editorial.

Ursua, Nicanor (1993). “El problema de la intersubjetividad ¿Cómo es posible?”, en Cerebro y Conocimiento: Un enfoque evolutivo. Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 161-228.

Valles, Miguel (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Varios Autores (2004). Retratos de Maestras. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.

Viñao Frago, Antonio (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, Núm.(3) 223-253.

# A EDUCAÇÃO RURAL E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES LEIGOS

*Fábio Garcez de Carvalho*<sup>1</sup>

## Resumo

O artigo é resultado de pesquisa desenvolvida no PPGE da UFRJ, que culminou na Tese As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário público (1940-2000). O município de Icapuí vivenciou a universalização do ensino fundamental e o processo de profissionalização dos professores leigos nos anos 1980. Operando com a micro-história, propusemos analisar os professores leigos no contexto comunitário, considerando as redes de relações típicas das sociedades rurais. Assumimos, então, uma análise relacional com vistas a desvendar o processo de construção social do grupo docente no meio rural. O estudo se propõe a explorar a diversificada história da profissão docente no Brasil.

**Palavras-chave:** professores leigos; história da profissão docente; micro-história.

1 Doutor em Educação (PPGE-UFRJ). Professor Titular do Colégio de Aplicação da UFRJ. Integra o Mestrado Profissional de História, vinculado ao Instituto de História da UFRJ.

# RURAL EDUCATION AND SOCIAL CONSTRUCTION LAY TEACHERS

---

## **Abstract:**

The article is a result of research developed at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), which culminated in the Thesis *Small rural communities and the teaching profession: from lay teacher to public employee (1940-2000)*. The municipality of Icapuí experienced the universalization of elementary education and the professionalization process of lay teachers in the 1980s. Using microhistory, we proposed to analyze lay teachers in the community context, considering the networks of typical relations of rural societies. We assume, then, a relational analysis in order to unravel the process of social construction of the teaching group in rural areas. The study proposes to explore the diverse history of the teaching profession in Brazil.

**Keywords:** lay teachers; history of the teaching profession; micro-history.



Durante muito tempo, os contextos e os sujeitos da educação do meio rural não despertaram a necessária atenção dos pesquisadores de História da Educação. De fato, os estudos enfocados na cultura material e na sociabilidade das escolas urbanas têm contribuído para a rica produção de pesquisas acadêmicas no Brasil. No tocante aos estudos referentes à História da profissão docente no Brasil, podemos dizer que têm apresentado enorme vigor nas últimas décadas, demonstrado na variedade de abordagens teórico-metodológicas e no fértil diálogo entre diferentes saberes. Entretanto, não seria exagero dizer que esta temática ainda apresenta enorme potencial de exploração. É o que foi possível constatar durante os estudos de doutorado, a partir do qual foi travado um rico diálogo com as experiências vivenciadas por professores leigos. A educação no meio rural e os seus agentes são o foco de análise da tese *As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)*.<sup>2</sup> Aliás, adentrar neste universo significou tratar especificamente do professor leigo; personagem predominante no cenário educacional rural brasileiro durante longo período do século XX e ainda hoje presente na educação brasileira.<sup>3</sup> Assim, optou-se por analisar a trajetória de professores leigos, em particular, os que nasceram, viveram, e compartilharam variadas experiências no interior de comunidades rurais localizadas no município cearense de Icapuí.

---

2 A tese foi defendida em 2013, tendo iniciada a pesquisa com o ingresso no doutorado, sob a orientação da professora Doutora Libânia Xavier, vinculado a Linha de Pesquisa Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3 Conforme é possível verificar no *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* com base no Censo Escolar da Educação Básica 2007, existem 119.323 professores leigos, equivalendo a 6,3% do total de professores do país, distribuídos nas zonas urbanas e rurais.

## ICAPUÍ COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE OBSERVAÇÃO

A opção por analisar os professores leigos residiu na convergência de um conjunto de fatores relacionados às experiências afetivas do pesquisador com a região e a dinâmica político-social vivenciada pelo município a partir de meados dos anos 1980. Vale ressaltar que os vínculos familiares foram importantes para a inserção junto às comunidades locais, sobretudo se considerarmos que as famílias rurais constroem intrincadas redes de relações no tempo e no espaço; são repositórias de uma cultura local, de experiências políticas e de narrativas que contribuem de maneira decisiva para o mergulho do pesquisador no seu campo de investigação. Por meio dos contatos familiares, tornou-se viável o encontro com professores/as locais e com agentes administrativos da Secretaria de Educação, que se mostraram estratégicos no transcurso da pesquisa, seja na indicação dos lugares de documentação ou mesmo na indicação de entrevistados que exerceram o ofício de ensinar na região e/ou tiveram importante papel de mobilização das comunidades rurais em torno da educação.

Para tratarmos da dinâmica político-social, em primeiro lugar, é necessário situar o município no espaço e no tempo. Localizado na fronteira leste do Estado do Ceará, o Município, com extensão territorial de 430 Km<sup>2</sup>, é uma região que vivenciou aceleradas mudanças desde os anos 1980. Anteriormente, a região era administrada pelo município de Aracati. Marginalizada pelas sucessivas administrações de Aracati, a região foi marcada pela ausência de políticas sociais na área de educação e saúde. O professor leigo predominava.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> No artigo intitulado *Educação prioridade 1 na administração municipal*, encontramos dados relativos ao número de professores municipais, conforme nos indica o trecho a seguir: “Quando Icapuí passou a município, possuía apenas nove unidades escolares com trinta professores não qualificados e sem condição de atender a demanda de alunos que procuravam a rede de ensino pública de Icapuí” (Ver: Força do Povo, Órgão Informativo da prefeitura de Icapuí, n.º 6 / julho de 1987, pp. 04 e 05). Por outro lado, Almeida (1993, p.20), em artigo sobre a gestão pública em Icapuí, aponta a existência de 37 professores em exercício no ano de 1986.

No entanto, com a emancipação política a partir de 1985, houve iniciativas políticas com vistas a construir um sistema local de ensino público que vem se consolidando até os dias de hoje.<sup>5</sup> O que nos despertou a atenção foi o fato de que os ditos professores “não qualificados” foram incorporados ao quadro docente do município. Isto quer dizer que foi com os professores leigos que o município construiu o sistema de ensino local após a emancipação. A luta política de emancipação não foi o objeto de estudo, mas tornou-se marco importante na construção do imaginário político das comunidades rurais locais e na própria construção do sistema de ensino local. Há que se registrar que a luta em favor da criação de Icapuí acabou por entrelaçar-se com as expectativas dos professores frente à possibilidade de rompimento com uma situação de abandono e opressão, cujo epicentro localizava-se na cidade de Aracati. A educação, portanto, compôs parte importante de uma narrativa de conquistas e de libertação social.

Convém salientar que Icapuí foi a primeira experiência do Partido dos Trabalhadores (PT) no interior do Ceará nos anos 1980, conforme registros da memória política de José Airton Cirilo, publicados nos livros *Icapuí: uma história de luta* e *Autonomia Municipal: Icapuí uma experiência inspirada na Pólis*. Os desafios enfrentados foram imensos. O Partido se estruturava no município, cuja primeira representação legislativa eleita<sup>6</sup> era amplamente adversa ao Prefeito, oriundo da ala progressista do Partido do Movimento Democrático

5 Conforme dados obtidos a partir da consulta em <[www.edutabrazil.inep.gov.br/resultado.jsps](http://www.edutabrazil.inep.gov.br/resultado.jsps)>, Icapuí dispunha em 2006, de 4.180 alunos matriculados em 18 escolas municipais de ensino pré-escolar e ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, onde estão alocados 131 professores.

6 A primeira legislatura do município de Icapuí, de acordo com os dados apresentados por Cirilo (1992, p. 48), contou com a eleição de José Edilson da Silva (PMDB), Nonato de Souza Rebouças (PDS), Antônio César Rebouças (PMDB), Maria de Lourdes Holanda Ferreira (PFL), Raimundo Bonfim Braga (PMDB), Oceliano Moreira de Oliveria (PDS) e Francisco Borges de Souza (PDS). Se por um lado, o Partido Democrático Social (PDS) e o Partido da Frente Liberal (PFL) eram compostos por políticos oriundos da antiga Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do regime militar, por outro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) era a agremiação que conduzia o processo de redemocratização do país.

Brasileiro; e, para agravar o cenário político, o ingresso de José Airton no Partido dos Trabalhadores ocorreu em uma conjuntura que, em sua própria avaliação, enfrentava a “[...] rebordosa do fracasso da administração popular de Fortaleza, da prefeita Maria Luiza Fontenelle, que deu armas à oposição [...]” (1992, p. 61) em sua luta contra a prefeitura do PT em Fortaleza, bem como a qualquer tentativa de expansão do Partido no interior do Estado. Assim, uma agremiação de base sindical e urbana, surgida nos grandes centros industriais, agregava à sua cultura política os desafios oriundos da gestão pública no campo.

As primeiras impressões é de que havia um cenário social e político instigante em razão da continuidade de gestão entre 1989 e 2004. Em vinte anos, as administrações petistas foram as responsáveis por fundarem as políticas públicas do Município.<sup>7</sup> Políticas que culminaram com premiações nas áreas de educação e saúde, das quais se destacam as concedidas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF): o prêmio Criança, Paz e Educação, de 1991, pelo fato de o Município ter garantido a matrícula de todas as crianças na escola; e o selo UNICEF - MUNICÍPIO APROVADO, em 2000, por terem sido implantadas políticas para a infância nas áreas de educação e saúde, que garantiram a universalização do ensino e o combate à mortalidade infantil.<sup>8</sup>

À essa altura, podemos dizer que a dinâmica política do município e as relações afetivas e emocionais do pesquisador se imbricavam a ponto de se tornar um ponto de partida para a investigação. A construção do objeto de pesquisa ocorreu à medida que o pesquisador se inseria no cenário social graças

7 Estamos diante de um caso que se contrapõe ao fenômeno atávico da ausência de continuidade das políticas educacionais conforme as mudanças provocadas pelo calendário eleitoral do momento. Esse fenômeno que causa deletérias consequências para a educação foi conceituado por Cunha (2005), como a política de zigue-zague.

8 Ver: Lotta, Gabriela & Martins, Raphael. *Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí*. Cadernos de Gestão Pública e Cidadania. vol. 26. São Paulo: FGV-SP, julho-2003, p. 52.

às vinculações familiares que possibilitaram a sua plena circulação junto aos agentes individuais e coletivos locais. Os professores leigos tiveram participação ativa na emancipação do município, cabendo-lhes a incorporação ao sistema escolar que se implantava. Não por acaso, as entrevistas nos ofereciam vestígios de experiências políticas e educacionais, vivenciadas pelos professores leigos.

Se a motivação da pesquisa surgiu da experiência política concreta desses agentes sociais, o acompanhamento de suas trajetórias individuais nos levou a considerar a inserção dos professores leigos nas comunidades rurais antes da criação de Icapuí. O antes e o depois da emancipação acabou por ensejar uma abordagem histórica, ou seja, se considerou essencial para a análise da educação junto às comunidades rurais as trajetórias pregressas dos professores leigos e os contextos comunitários no tempo.

## **OS PROFESSORES LEIGOS E A EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES RURAIS**

Convém registrar que a atuação dos professores leigos ocorreu em espaços não formais, a exemplo da casa do/a próprio/a professor/a, de familiares ou de membros das comunidades de vizinhança, conforme podemos nos testemunhos a seguir:

Ah! meu filho o ensino aqui era na própria casa dos professores. A minha primeira professora foi a minha mãe, foi a minha mãe, ela ensinava aqui em Quitérias. Daqui para Quitérias são quatro quilômetros. Ela ia de pés e eu acompanhava a minha mãe. Ela dava aulas e minha segunda professora foi em Olho d'Água. Comunidade já distante, nós íamos de pés. Toda a sala de aula era na casa do professor. Até a minha primeira atuação como professora foi na minha casa, na minha residência. (Maria de Lourdes, entrevistada em: 27 de julho de 2009).

Aí eu comecei a ensinar particular os pais queriam que eu ensinasse particular. Aí eu botei a escolinha, ainda continuei em Icapuí uns dois ou três anos lá no prédio onde funcionava a escola da paróquia. Aí depois, o Estado pediu o prédio. Não tendo onde ensinar, eu volto para Cajuais que era onde eu morava e aluguei um quarto lá. Um pouco mais adiante lá em Mutamba ensinei uns anos de forma particular. Muito aluno para gente. Tinha ano, que eu tinha de 93 alunos de uma classe, divididos em três períodos quase direto. Só tinha uma hora do dia que eu vinha almoçar em casa. Eram três horários de turmas: de sete às dez, de dez a uma, sem parar e vinha almoçar, de duas às cinco dava o terceiro período, eu sozinho. Eu sozinho fazia isso durante diversos anos. Depois desse período, a dona da casa lá pediu o salão onde eu ensinava. Eu voltei para Cajuais, construí um quartinho e lá eu ensinava também particular durante alguns anos. Nesse período que eu passei ensinando particular e se estendeu por aproximadamente por vinte e dois anos antes da criação do município por causa do convênio que a paróquia tinha com o Estado e foi cortado. Então, a gente teve essa missão de se submeter a ensinar particular para pais pobres. Alguns pagavam e outros não tinham como pagar. Mas mesmo assim me sinto muito feliz em ter feito este esforço porque para mim às vezes me satisfaz espiritualmente eu ter feito... ter tido essa participação na educação do município de Icapuí. Trabalhei como particular durante vinte e dois anos. Esse período eu perdi todinho porque eu não tive como comprovar o trabalho e a questão de previdência para mim foi morta”. (Gabriel, entrevistado em: 31 de julho de 2009)

Há nesses depoimentos duas características que se cristalizaram ao longo do tempo, tendo sido interrompidas com a criação do município: 1) o ambiente doméstico como lugar de ensino se perpetuava, constituindo-se em prática transmitida entre as gerações; e 2) a instabilidade do ofício de ensinar. O alto grau de instabilidade da ação educativa, evidenciado pelas interrupções do processo educacional e

improvisações de toda ordem tornou a educação de jovens e crianças dependentes de iniciativas dos próprios professores/as, sobretudo no que diz respeito à organização do espaço para o ensino. Com a inserção dos professores leigos em espaços escolares surgidos a partir da implementação de políticas públicas após a emancipação, novos desafios se impuseram a um grupo que construiu sua trajetória em condições materiais adversas e forjou experiências vinculadas a um lugar específico. Dispúnhamos, portanto, de um grupo de testemunhos que vivenciou a transição da escola doméstica para a escola formal.

Analisar este contexto de mudanças educacionais locais, nos quais se inserem os professores leigos exigiu o estudo do processo de institucionalização da ação docente em sua historicidade. Isso se tornou necessário, visto que o professor leigo surgia como agente estratégico na educação rural, ou seja, como líder nas comunidades ou como agente responsável por organizar o espaço escolar. Fundam-se práticas e modos de ação que se perpetuam no tempo e espaço. Daí a opção por uma temporalidade de amplitude suficiente para abranger gerações de professores.<sup>9</sup> O corte temporal proposto para a investigação abrange o período entre 1940 e 2000, marcado por mudanças na educação do município, cujas evidências se fazem presentes na expansão do sistema de escolas formais e na institucionalização da profissão docente. Evitamos, assim, a imposição do tempo da História política tradicional, o que

---

9 Foi na obra de Cerutti (1990, p.74) que trata da formação dos grupos sócio-profissionais em Turim no século XVIII onde foi possível identificar a validade de se operar com o termo geração. Este é composto, segundo a autora, de um grupo de indivíduos de uma mesma faixa de idade que tecem uma rede de experiências. Isto não significa que o pesquisador deve buscar exclusivamente elementos que tornam homogêneos um dado grupo humano, mas sim que seja reconhecido como dotado de um certo horizonte, cujas fronteiras são traçadas por uma linguagem comum. Esta acepção de geração não apenas foi útil para estabelecermos um critério para a seleção e classificação de nossos testemunhos, mas também para servir de suporte para acompanharmos as dinâmicas interacionais da permanência ou da mudança.

resultaria em considerarmos a história de Icapuí como mera reprodução da República autoritária do Estado Novo, sucedida pelo período da República – insistentemente intitulada de populista –, ou da República ditatorial após 1964; além de evitarmos também a periodização econômica que submete o campo da educação aos ritmos do desenvolvimento capitalista industrial brasileiro. Optou-se, então, por explorar as narrativas locais conferindo aos marcos temporais estreita relação com as diferentes gerações de professores leigos que vivenciaram uma rica experiência de trabalho em um mundo rural de adversidades e incertezas. 10

Nesse sentido, foi possível identificar professores leigos de variadas gerações, a exemplo do grupo que iniciou a sua trajetória no período de emancipação e aqueles cujas trajetórias foram marcadas pela atuação à época que a região era distrito de Aracati.

No entanto, expandir a investigação para temporalidades mais extensas impôs outros problemas de pesquisa. Este foi o caso do território por onde os indivíduos e grupos forjaram as suas trajetórias. Com efeito, o município de Icapuí é recente e as experiências dos professores leigos foram construídas em um território demarcado por outras configurações político-administrativas, onde os contemporâneos imprimiam significados e sentidos compartilhados. Isto quer dizer que circunscrever a trajetória dos indivíduos a uma unidade político-administrativa poderia resultar na imposição de uma noção de território e de uma dimensão de experiência distante daquelas vividas por indivíduos em outras temporalidades. Daí a opção por construir um espaço intitulado Região das Praias cuja extensão territorial não se restringe ao atual município, mas inclui territórios próximos por onde foi possível observar a presença da ação dos professores leigos. Procurou-se, então,

---

10 Foram entrevistados 11 professores/as, divididos em dois blocos: os professores/as que iniciaram a sua trajetória no período que marcou a emancipação do município com a construção do sistema de ensino de Icapuí e os professores com trajetórias forjadas antes da emancipação.



imprimir a noção de um local relacional. Nesse sentido, o eixo norteador de nosso argumento é que o debate sobre a “questão local” pode ser um caminho enriquecedor para o estudo da educação rural, de seus agentes e dos processos de expansão da escolarização.

À medida que os dados empíricos eram explorados, optou-se por um local construído a partir da interação do pesquisador com um objeto prenhe de historicidade e de relações. Pode-se objetar a respeito da categoria local, mas é inegável reconhecer que ainda fomenta o debate. É o que pude constatar em Faria Filho (2009), Nunes (2007; 2009) e Xavier (2009) que, ao se enveredar por esse debate, serviram como referências para a pesquisa; alertam para o fato de que a pluralidade sociocultural brasileira necessita ser apreendida a partir de teorias que levem em consideração o local e o regional na configuração do campo educacional.

Faria Filho (2009, p. 57-66) trata o local como unidade de análise e como campo epistemológico, entrelaçando-as, quando possível, com a produção historiográfica e antropológica sobre o tema. Buscou-se, assim, considerar o local em sua especificidade histórica, identitária e relacional, conforme sugere Augé (1997) em sua reflexão acerca do lugar antropológico, o que tornou possível tratar o local como agente indispensável na intermediação entre os diferentes agrupamentos humanos e os diversos níveis da vida social: o econômico, o político e o cultural. Afinal, o espaço de pertencimento dos personagens é a Região das Praias, território construído no decorrer da pesquisa a partir de um recorte que toma como referência as redes de relações sociais tecidas pelos professores leigos. É neste espaço onde foram forjadas as identidades laborais e o complexo processo de construção social de um ofício.

### **Família e comunidades rurais na configuração social dos professores leigos**

Definido o corte temporal e o espaço em que atuaram os professores leigos, fomos em busca de uma perspectiva

analítica que nos possibilitasse, a partir do acompanhamento das trajetórias individuais, analisar as dinâmicas sociais presentes no processo de constituição dos professores leigos como grupo social que exerceu o ofício de ensinar.

A essa altura, vale tecer algumas considerações sobre o aporte teórico-metodológico. Optou-se por operar com a micro-história italiana, especialmente Giovanni Levi e Edouardo Grendi. A plataforma de pesquisa de Grendi (2009, p. 39-49) que propunha investigar as relações entre indivíduo e grupo soaram pertinentes à pesquisa sobre os professores leigos, uma vez que as relações entre aqueles que abraçaram o ofício de ensinar e as comunidades em que estavam inseridos se tornaram uma questão a ser considerada no processo de construção social do grupo de ofício. Vale registrar que não houve a intenção de se concentrar na história de vida,<sup>11</sup> mas sim na investigação das relações entre indivíduo e os grupos humanos que os circundavam e nos quais se inseriam, pois é no mundo relacional que se buscou a resposta para a questão de estudo: Como se constituiu o grupo social docente em Icapuí?

Cumpre destacar que a produção historiográfica baseada na micro-história tem estado presente na História da Educação, especialmente a produção de Carlo Ginzburg.

---

11 Tratamos da narrativa dos professores como matéria-prima indispensável para investigar a história da formação de um grupo social que incorporou em seu cotidiano o ofício de ensinar. Não utilizamos essas narrativas com vistas a propor uma reflexão sobre o valor heurístico da história de vida para as pesquisas sobre o trabalho docente; tarefa que já vem sendo encaminhada de maneira sistemática a ponto de ser possível constatar que “[...] no Brasil, as histórias de vida como metodologia de investigação científica, no campo da Educação, ganharam força nos últimos quinze anos”, tendo como foco o “[...] estudo de trajetórias de formação e trajetórias profissionais de professores, no estudo dos saberes docentes, na formação continuada” (Lelis, 2010, p.261). No plano internacional, também, houve a consolidação de uma longa tradição de estudos de história de vida dos professores. McCullough (2010, p. 6-8), baseado na produção acadêmica em língua inglesa, refere-se a uma variada gama de estudos fundamentados em relatos de professores, que contribuíram para o debate em torno da identidade, da memória e de suas práticas. Consolidou-se, assim, um vigoroso resgate dos professores na condição de agentes fundamentais do processo educativo.

Tendo em conta que a perspectiva era de explorar as dinâmicas sociais presentes no processo de constituição dos professores leigos como grupo social, o caminho proposto foi dialogar com categorias e noções que contribuíssem para perscrutar a construção social de um ofício.

Se Grendi(2009) propõe explorar as relações indivíduo e grupo, Levi (2000) concebe as comunidades rurais como rede de relações sociais. O autor atenta para o fato de que os estudos nas Ciências Sociais enfatizavam a concepção de imobilidade e passividade das comunidades rurais frente aos contatos com o mundo exterior, sendo imprescindível, “[...] superar esta descrição estática da comunidade” (Levi, 2000, p. 48). Considerando esta perspectiva de investigação, buscou-se analisar as comunidades de Icapuí em sua própria dinâmica social, em seus equilíbrios e mudanças, sem submetê-las exclusivamente às determinações de fatores externos: a industrialização, o capitalismo, a urbanização. Isto quer dizer que buscamos nas dinâmicas familiares e nas comunidades de vizinhança os mecanismos sociais e políticos que tornaram possíveis aos indivíduos construir trajetórias pessoais e de trabalho tão distintas de seu meio social de origem.

Dialogando com os autores, enveredou-se por um caminho que procurou investigar a inserção dos professores leigos em contextos rurais nos quais se destacavam as relações familiares e comunitárias. No que diz respeito às comunidades da região das Praias, cabem algumas considerações. Em primeiro lugar, a significativa presença de pequenas e médias propriedades.<sup>12</sup> Ora, comumente quando se trata de área

---

12 Conforme foi possível constatar, verificamos que 70% das propriedades rurais no município de Icapuí em 1991 apresentavam até 10 hectares. De 10 a 100 hectares, 22% das propriedades rurais (Fonte: *Informações Gerais sobre o Município*. Prefeitura Municipal de Icapuí: Com o povo rumo ao novo. Não paginado. Gabinete do Prefeito. Assessoria de planejamento e Coordenação. 1992). Vale registrar que de acordo com a Lei n. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, o tamanho das propriedades rurais no Brasil é definido a partir de cálculos baseados

rural nordestina, associa-se a estrutura rural ao latifúndio, fonte de brutais relações de dominação no campo. Entretanto, os dados apontavam para o predomínio de pequenos e médios agricultores. Isto quer dizer que a vida comunitária girou em torno de uma produção de subsistência que incluía o cultivo de coco, feijão, mandioca e criação de gado, sendo obrigatório ainda agregar a pesca como atividade de sobrevivência das comunidades litorâneas.<sup>13</sup> Em torno destas atividades, as famílias e as comunidades de vizinhança elaboravam as suas estratégias de sobrevivência.

Um tipo de atividade social comum no campo foi o mutirão.<sup>14</sup> Não é imprudente dizer que essa forma de trabalho cooperativo na região das Praias era mais comum do que se imagina à primeira vista. A composição familiar e a presença da pequena e média propriedades em um ambiente de privações materiais e de técnicas agrárias rudimentares favoreciam as relações de auxílio mútuo. Afinal, na impossibilidade de

---

em módulos fiscais, expressa em hectares. As propriedades com até 4 módulos fiscais são consideradas pequenas, e aquelas entre 4 e 15 módulos, médias, e acima de 15 hectares grandes propriedades. (Ver: Salete, Roseli; Pereira, Isabel Brasil [et al]. *Dicionário da Educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp. 445-450).

13 As informações sobre a economia agrária de Icapuí nos anos 1940, pode ser encontrada no memorialístico: LIMA, Abelardo Costa. *Terra Aracatiense*. Biblioteca de História do Ceará – I. Ceará, Fortaleza: Ramos & Poucharain. 1941.

14 Após a Segunda Guerra Mundial, o mutirão havia atraído a atenção de pesquisadores da vida social rural brasileira, a exemplo de *Os parceiros do Rio Bonito*, de Antônio Cândido. Mas foi na obra *Mutirão*, de Clóvis Caldeira (1956), que encontramos um interessante estudo sobre o este tema. Nela, o mutirão é associado às práticas de auxílio mútuo, motivadas por variáveis de diferentes tipos, a exemplo das relações de amizade, parentesco e compadrio, vinculando-se a uma iniciativa pessoal ou de grupo. Uma forma de trabalho coletivo que em sua acepção estaria em vias de desaparecimento, mas ainda assim era possível encontrar inúmeras de suas formas no campo brasileiro.

contratar trabalhadores ou pagar por serviços o trabalho mútuo minimizava as incertezas e os perigos do mundo.

Adentramos, assim, nas relações de solidariedade que se faziam presentes nas trocas entre famílias, bem como no interior do próprio núcleo familiar, sendo a divisão de tarefas entre os seus membros um dos elementos centrais da vida no campo. Isso não significa que a sociabilidade camponesa apresente um equilíbrio perfeito, eliminando qualquer fonte de instabilidade, tensões e disputas. A possibilidade desse equilíbrio precário ser rompido trazia incertezas e temores. O depoimento a seguir apresenta tensões que cruzam o equilíbrio precário da família rural, quando um de seus membros inicia a atividade de ensinar.

A família não reagiu bem. No início, quando eu tinha 18 anos, eu e meu pai trabalhávamos na roça. Tem um lugar Cajazeiras, a gente ia trabalhar e passava a semana lá. Eu ia a modo de cuidar... mais de fazer a comida. Então lá um senhor...ele me convidou. Rapaz você é uma pessoa que sabe ler bem. Venha dar aula aqui particular. Eu não tinha muita vontade de ir pra casa dos outros. Ia deixar a casa dos meus pais para ir pra lá então ele chegou a me convidar. E comecei a ensinar particular, passei três anos lá. Depois de lá eu fui pra Fortaleza, trabalhar na J.J. Macedo. E na minha volta, eu passei a ensinar particular (*Epitácio, entrevistado em: 27 de julho de 2009*).

O que deve ser registrado no depoimento é que, ao exercer outra atividade, a família poderia deixar de contar com um de seus membros para a faina agrícola. Dúvida que era compartilhada pelo próprio jovem e que apontava para um fenômeno típico às sociedades camponesas locais: a tensão entre a valorização da educação formal e a ausência de significado da escolarização para certos grupos familiares. O que significaria para as famílias rurais a educação de seus

filhos ou até mesmo a atuação de seus filhos/as na condição de professor? Para algumas famílias a escolarização de seus membros nem sempre se constituía em prioridade, mas para outras a criação de condições para os seus filhos/as dominarem a escrita e a leitura era um movimento que se incorporava às estratégias familiares de sobrevivência. Dúvidas e dilemas que estiveram presentes, inclusive, na construção das trajetórias dos professores leigos.

Se os professores leigos não vivenciaram um processo de socialização profissional no início de sua trajetória em instituições formadoras, foi em suas relações familiares e na sua inserção nas comunidades rurais que procuramos buscar os vestígios de um complexo processo de socialização de indivíduos em torno do ofício de ensinar. Foi na sociabilidade camponesa, com seus valores e modos de sobrevivência próprios, que nos propusemos analisar o modo pelo qual se reproduziram práticas sociais e políticas, responsáveis pela capilarização da educação de tipo escolar, incluindo aí a presença dos professores leigos.

Analisar as razões que levaram um núcleo familiar camponês a direcionar um de seus membros para o exercício de ensinar exige um foco sobre as famílias, indivíduos e comunidades de vizinhança, que nos remetem a uma rede de relações cuja exploração se tornou necessária para perscrutar o processo de formação do grupo social docente. Isso implicou que buscássemos operar com escalas de observação e evitasse a imposição aos variados agentes de contextos previamente definidos pelo pesquisador. Para tanto, recorreremos à Levi (1992; 2000; 2006) que propõe uma concepção de contexto construído por indivíduos e coletividades que circulam por sistemas normativos diversos e peneiras de incoerências,

a exemplo da família, Estado e Igreja.<sup>15</sup> Acompanhar a circulação dos professores leigos por contextos múltiplos nos possibilitou perscrutar a complexa trajetória de indivíduos em sua constituição como grupo social.

Pretendeu-se, então, trabalhar com uma noção de contexto que incorporasse a ação transformadora dos sujeitos individuais e coletivos. Nessa acepção o indivíduo não é submetido a constrangimentos e limitações de um contexto que o submete a uma posição em uma dada hierarquia social e a um padrão médio de sociabilidade. Buscou-se, então, explorar as tensões e potencialidades da ação do indivíduo em contextos instáveis e dinâmicos, direcionado o olhar para as suas escolhas, negociações e estratégias de sobrevivência em situações de adversidades sociais e políticas.

A nosso ver, isso traz importantes implicações para a abordagem dos processos de expansão dos sistemas públicos de ensino em áreas rurais periféricas: ao invés de analisarmos a capilaridade do processo de escolarização como fruto exclusivamente da ação do Estado, abriu-se a perspectiva de lançar as lentes de observação sobre o protagonismo de agentes individuais e coletivos; isto quer dizer que propúnhamos uma abordagem que superasse a passividade dos agentes perante o Estado onipotente.

Ter enfocado a expansão da escolarização em sua relação com a sociedade civil ensejou a incorporação da luta e das demandas dos indivíduos e grupos populares pelo direito à

---

15 Esta é uma categoria cara a Levi (2000) e que nos propusemos operar. Em linhas gerais, podemos dizer que dos sistemas normativos são emanados os princípios gerais que orientam a conduta dos agentes individuais e coletivos nos mais variados âmbitos da vida social: a conduta política por intermédio da ação do Estado e o comportamento social por meio da ação da Igreja e/ou da família. No entanto, ao contrário de concebê-los como sistemas homogêneos, fatores de inserção de indivíduos e grupos na vida social, o autor considera as normas como sistemas plenos de incoerências e ambiguidades. Esta concepção é central, pois de acordo com Lima (2006, p. 273) “a ênfase na ambiguidade dos sistemas normativos que constituem a sociedade está ligada à necessidade de colocar a mudança como objeto central da análise”.

educação pública, mesmo que isso não se expressasse em lutas políticas formais. O enigma da pesquisa era entender como alguns indivíduos optaram pelo ofício de ensinar e por que eles o mantiveram vivo diante de todo tipo de adversidade. Eis, então, o desafio que se impôs: explorar o grau de liberdade dos agentes individuais e coletivos, que os permitiram driblar os constrangimentos sociais mediante a construção de estratégias de sobrevivência e superação.

À medida que avançávamos na exploração dos dados empíricos, verificamos que estávamos diante de professores leigos com trajetórias não-lineares em suas atividades de trabalho. Sem ter transitado no início de sua trajetória em instituições formadoras de professores, apresentavam ainda as marcas da escolarização precária, limitada aos rudimentos da leitura, escrita e de operações matemáticas básicas realizada em ambientes improvisados; e não raro com interrupções provocadas por um sem número de fatores de ordem social e familiar. Por isso que o contexto relacional ganhava relevância para a análise da configuração dos professores leigos como grupo de ofício específico e, por que não dizer, de sua própria identidade laboral.

### CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Procuramos apresentar os caminhos que permearam a investigação sobre a construção social dos professores leigos de Icapuí. O que se tornou instigante foi explorar a lenta mudança no campo da educação, ilustrada pela implantação do sistema de escolas e pela institucionalização, em nível local, do ofício docente. Propor uma grade analítica que contribuisse para projetar diferentes ângulos de observação nos levou ao diálogo com a micro-história italiana, na qual se buscou acompanhar os debates em torno de seus procedimentos de pesquisa. Isto não quer dizer que a perspectiva micro seja superior em sua capacidade interpretativa, mas apenas a considerou como uma opção de análise. Do mesmo modo, entendeu-se que tal escolha não significou a fragmentação do objeto a tal ponto



que inviabilizasse as generalizações sempre que se fizessem necessárias.

As implicações de tal opção foram amplas, a exemplo de se evitar generalizações e modelos a priori, conforme se explicitou na busca de um tipo de periodização para além da clássica história política brasileira, optando-se alternativamente por considerar os marcos temporais que foram forjados pelos próprios agentes individuais e coletivos. Do mesmo modo, buscou-se tratar do espaço como parte integrante da construção do objeto de pesquisa, uma vez que partimos da aceção de que o espaço é historicamente constituído. Assim, não soava adequado impor aos agentes sociais um corte político-administrativo definido nos anos 1980 para indivíduos e coletividades que viveram diferentes experiências em sua relação com o espaço. Por isso, a sugestão de operar com a região das Praias como rede de relações sociais, lugar de circulação dos professores leigos no exercício de seu ofício.

Do complexo processo de construção social dos professores leigos, procuramos destacar as relações com a família e as comunidades de vizinhança, uma vez que os primeiros passos em direção ao ofício de ensinar e a própria permanência na atividade devem ser entendidos nos múltiplos contextos que permeiam as relações sociais no campo. Consideramos, portanto, que a construção dos professores leigos como grupo de ofício passa necessariamente por explorar o contexto relacional. Isso não significa desconsiderarmos o Estado como instância modeladora de identidades profissionais, mas propomos operar com a redução de escalas para investigar a ação desses agentes como protagonistas em sua luta pela sobrevivência e pela própria capilarização do processo de escolarização junto às comunidades rurais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Marcos Antônio de. “Estudos de gestão: Icapuí e Janduís”. **Revista Pólis**, São Paulo, n.º 11, pp. 05-47. 1993.

Augé, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Brasil, Bertrand Brasil. 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 7ª ed., São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

CALDEIRA, Clóvis. **Mutirão**: formas de ajuda mútua no meio rural. Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

Carvalho, Fábio Garcez de Carvalho. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar**: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000). 2013. 306 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Cerutti, Simona. **La ville et les métiers: naissance d'un langage corporatif**: Turin, 17 – 18 siècle. Paris: Ed. De l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

Cunha, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**, São Paulo: Cortez; Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2005.

Faria Filho, Luciano Mendes de. História da educação e História regional: experiências, dúvidas e perspectivas. In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (orgs), **História da Educação**: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 57-66.

Grendi, Edoardo. Paradoxos da história contemporânea. In: OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho (orgs.). **Exercícios de micro-história**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 39-49.

Lelis, Isabel. **Trajetórias de professores: a pesquisa como história de vida.**In:MENDONÇA,Ana Waleska Campos Pollo(org). **História e Educação.** Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010. p. 253-269.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história.In:BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas.**São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161

\_\_\_\_\_. **A herança imaterial:** trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Brasil, Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 167-182.

Lotta, Gabriela & MARTINS, Raphael. Estudo da continuidade dos projetos educacionais no Município de Icapuí, **Cadernos de Gestão Pública e Cidadania.**São Paulo: FGV,2003. p. 01-53. Disponível em: <[www.http://inovando.fgvsp.br](http://inovando.fgvsp.br)>. Acesso em: 02 de abr. de 2008.

Mcculloch, Gary. **A História da Educação e a formação do professor.**Caxambu: 2010. 10 p. (Palestra, 33ª Reunião Anual da ANPED). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/42056997/A-historia-da-educacao-e-a-formacao-de-professor-Gary-McCulloch-33-anped>>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

Nunes, Clarice. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In:MONTEIRO,Ana MariaFerreira da Costa; MEDEIROS,ArletteGasparello;MAGALHÃES,Marcelo de Souza.**Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.**Rio de Janeiro:Mauad X, FAPERJ, 2007. p. 39-56.

\_\_\_\_\_. Caminhos da historiografia da educação: algumas reflexões.In:MENDONÇA,Ana Waleska Campos Pollo;ALVES,Cláudia, Gonçalves;GONDRA, José;XAVIER,Libânia Nacif;BONATO,Nailda Marinho da Costa (orgs).**História da Educação:** desafios teóricos

e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009 p. 41-50.

Saete, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil [et al]. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 445-450.

Xavier, Libânia Nacif. História da Educação e História Local. MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nilda Marinho da Costa (orgs). **História da Educação: desafios teóricos e empíricos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 51-56.

**RESENHA**



**AUTORES**







## **EDA MARIA DE OLIVEIRA HENRIQUES**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Santa Úrsula (1975), formação em Psicanálise pela Sociedade de Estudos Psicanalíticos Latino Americanos, mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001). Atualmente é professor Associado I da Universidade Federal Fluminense.

E-mail: [dahenriques@gmail.com](mailto:dahenriques@gmail.com)

## **MÔNICA MARIA DE AZEVEDO**

Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade Gama Filho (1988) , especialização em Alfabetização pela UFSJ - Universidade Federal de São João del Rei (1998) e em Psicopedagogia (1999) através do convênio CEP (Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro) e a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é professor assistente do quadro permanente da Universidade Federal Fluminense, atuando na Faculdade de Educação, na área de Psicologia da Educação.

E-mail: [azevedo-monica@uol.com.br](mailto:azevedo-monica@uol.com.br)

## **BETÂNIA O. LATERZA RIBEIRO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (1983), foi a primeira discente do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal de Uberlândia a defender o MESTRADO EM EDUCAÇÃO no (1992) na UFU. Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Pós-Doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica (2000).

E-mail: [laterzaribeiro@uol.com.br](mailto:laterzaribeiro@uol.com.br)

## **LUCIANA B. O. B. CARVALHO**

Doutora em Educação; docente da graduação em Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

E-mail: [lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br](mailto:lucianabeatrizcarvalho@yahoo.com.br)

## **SANDRA M. OLIVEIRA**

Especialista em Alfabetização e Psicopedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; professora da rede municipal de Uberlândia.

E-mail: [sandra-oliviy@hotmail.com](mailto:sandra-oliviy@hotmail.com)

## **CLÁUDIA CHUEIRE DE OLIVEIRA**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1985), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora, nível adjunto, do Departamento de Educação (Centro de Educação, Comunicação e Artes-CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuando com ênfase nas seguintes temáticas: formação superior de professores, avaliação da aprendizagem, ensino superior e pedagogia. Atualmente encontra-se cedida para o governo do Estado do Paraná para atuar junto a Diretoria Científica da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná.

E-mail: [cchueire@uel.br](mailto:cchueire@uel.br)

## **NEUSI APARECIDA NAVAS BERBEL**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1982) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1992). Atualmente é professor associado da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência

na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, avaliação da aprendizagem, saberes pedagógicos e formação de professores.

E-mail: berbel@uel.br

### **MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS**

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina (1974), graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Londrina (1979), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é adjunto da Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, formação de professores, avaliação da aprendizagem, formação pedagógica e docência universitária.

E-mail: mauramorita@uel.br

### **CRISTIAN POLETTI MOSSI**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), bolsista CAPES. Atuou como professor substituto do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria de 2008 a 2010. Mestre em Artes Visuais (2010) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) com bolsa CAPES/Reuni integral, Especialista em Design para Estamparia, Bacharel e Licenciado em Desenho e Plástica por essa mesma instituição. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPaec). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) junto ao Departamento de Ensino e Currículo.

E-mail: cristianmossi@gmail.com

## **MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA**

Professora do Programa de Pós Graduação Educação (PPGE/CE/UFSM). Orientadora do projeto de tese doutoral. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona – Espanha. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura – Diretório CNPq. Representante da ANPAP no RS e Editora da Revista Digital do LAV <<http://www.ufsm.br/lav>>.

E-mail: [marildaoliveira27@gmail.com](mailto:marildaoliveira27@gmail.com)

## **CARMEN LÚCIA VIDAL PÉREZ**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002), com doutorado sandwiche na Universidade de Lisboa, sob a orientação de António Nóvoa. Pós-doutorado em Filosofia da Educação na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob a orientação de Sílvio Gallo. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense . Como professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFF atua no campo de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular. É membro da equipe de pesquisadoras do GRUPALFA - Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares, desde 1988 e coordenadora do GEPEMC - Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, memória, formação de professores, cotidiano e prática pedagógica.

E-mail: [clvperez@gmail.com](mailto:clvperez@gmail.com)

## **LUCIANA PIRES ALVES**

É doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora do Ensino Fundamental – Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias- RJ. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Alfabetização e em Educação Pré-escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, cotidiano e subjetividade.

E-mail: [lualpires@gmail.com](mailto:lualpires@gmail.com)

## **IDÉLIA MANASSÉS DE BARROS SILVA**

Possui mestrado em Educação pela UFPE, professora nos cursos de Licenciaturas em Pedagogia da Faculdade Guararapes (FG), Faculdade Metropolitana do Grande Recife (FMGR) e da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: [idelia@uol.com.br](mailto:idelia@uol.com.br)

## **LAÊDA BEZERRA MACHADO**

Doutora em Educação, professora Associado, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-graduação em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. Bolsista em produtividade de Pesquisa do CNPq.

E-mail: [laeda01@gmail.com](mailto:laeda01@gmail.com)

## **DENILSON SANTOS DE AZEVEDO**

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). É Professor

Adjunto IV da Universidade Federal de Viçosa, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFV), nível de mestrado e em cursos de graduação. Atualmente é avaliador de curso de graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, história da educação, política e educação contemporânea e ensino de história.

Email: dazevedo@ufv.br

### **TALITHA ESTEVAM MOREIRA CABRAL**

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (2012). Desenvolveu trabalho de Iniciação Científica na área de Educação, com ênfase em História da Educação. Atualmente, é pós-graduanda do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

E-mail: talitha.cabral@ufv.br

### **CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO**

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (1994), mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba/(UFPB (1997), doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN (2001), pós-doutor pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2009). Atualmente, é Professor Associado III e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação de Educação e Sociologia, ambos da Universidade Federal da Paraíba, atuando como orientador (Mestrado e Doutorado), principalmente, nos seguintes temas: educação, história, cultura e gênero. Publica, com frequência, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros acerca das citadas temáticas. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPQ PQ1-D. É Membro da Sociedade Brasileira de História da

Educação (SBHE) e Docente Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/GT-PB).

E-mail: charlitolara@yahoo.com.br

### **LARISSA MEIRA DE VASCONCELOS**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), mestra em Educação (2015) pelo PPGE/UFPB, bacharel em Comunicação Social - Jornalismo (2011) pela Universidade São Judas Tadeu (USJT), graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/GT-PB) e o Grupo de Pesquisas Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO), da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos de Gênero, Masculinidades e Imprensa.

E-mail: meiravasconcelos@gmail.com

### **PATRÍCIA VIEIRA BONFIM**

Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal de São João-del-Rei, especialista em Didática e Tecnologia do Ensino Superior. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre o Corpo (NUPESC), da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na docência da Educação Básica e do Ensino Superior. Atualmente exerce o cargo de pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

E-mail: pattycular@yahoo.com.br

## **LUCIA HELENA PENA PEREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (DECED/UFSJ); Coordenadora do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL).

E-mail: [luciahelenapp@gmail.com](mailto:luciahelenapp@gmail.com)

## **GIANI RABELO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), desde 1996. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. No PPGE/UNESC é coordenadora da Linha de Pesquisa "Educação, Linguagem e Memória". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando e pesquisando, principalmente, nos seguintes temas: História, Memória e Educação; Memória Docente; Gênero e Educação; Religião e Educação; História das Instituições Escolares; História da escrita e da leitura e Cultura Escolar.. É líder do Grupo de Pesquisa "História e Memória da Educação" (GRUPEHME), cadastrado no CNPq e coordena o Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina - virtual (CEMESSC).

E-mail: [gra@unesc.net](mailto:gra@unesc.net)

## **ALCIDES GOULARTI FILHO**

Possui graduação em Economia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1991), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado em Ciência Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Presidente da Associação de Pesquisadores em Economia Catarinense no período 2007-



2010. Tem experiência na área de Economia, com ênfase em História Econômica, História de Empresas e Economia Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e planejamento, Santa Catarina, economia regional, história econômica regional, meios de transporte, vias de comunicação, construção naval e marinha mercante.

E-mail: alcides@unescc.net

### **AMANDA CRISTINA TEAGNO LOPES MARQUES**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE/ FEUSP.

E-mail: ctlamand@gmail.com

### **MARIA ISABEL DE ALMEIDA**

Livre-Docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – GEPEFE/ FEUSP.

E-mail: ctlamand@gmail.com

### **PATRICIA CASTILLO-GALLARDO**

Ph.D en Psicología mención psicopatología y epistemología clínica comparativa. Universidad Paris VIII. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. Correo electrónico: patricia.castillo@udp.cl Vergara 1898. Santiago, Chile.

E-mail: patricia.castillo@udp.cl

## **TATIANA APARECIDA PEREIRA**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: [tatianapereira\\_2009@yahoo.com.br](mailto:tatianapereira_2009@yahoo.com.br)

## Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 13,3 x 18,5 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro Regular – AlbertaLight Regular

Papel: Offset 90 g/m<sup>2</sup> (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

Acabamento: Laminação fosca

Tiragem: 300 exemplares





# PERMUTAS

---

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru - Ciência e Educação
2. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - Comunicações – Caderno do programa de P.G.
3. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial - Integração MEC – Sec. Educação Especial
4. CEUC (Centro Universitário de Corumbá) UFMS – Seção Biblioteca.
5. UFG (Universidade Federal de Goiânia)- Cadernos de Educação.
6. UNIC (Universidade de Cuiabá) - Cadernos De Educação.
7. USJT (Universidade São Judas Tadeu) - Integração – Ensino pesquisa.
8. FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses) - Revista de Educação da FAESA.
9. UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) - Revista Educação Pública UFMT.
10. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação.
11. UFV (Universidade Federal de Viçosa) – DEBATE.
12. FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia) - Revista da FAEEBA.
13. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Biblioteca Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy.
14. Editora UaPÊ Espaço Cultural Barra - Espaço Cultural Barra.
15. Cibec (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).
16. Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) Preußischer Kulturbesitz.

17. Unitins (Fundação Universidade do Tocantins).
18. UPE (Universidade de Pernambuco).
19. USP (Universidade de São Paulo) - Serviço de Biblioteca e Documentação.
20. Uneb (Universidade do Estado da Bahia).
21. Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).
22. UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).
23. Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).
24. UEA (Universidade do Estado do Amazonas).
25. UEPA (Universidade do Estado do Pará).
26. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).
27. UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas).
28. Unicamp (Universidade de Campinas) - Faculdade de Educação.
29. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - Educação e Sociedade – CEDES.
30. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).
31. UEM (Universidade Federal de Maringá).
32. UEG (Universidade Estadual de Goiás).
33. UEL (Universidade Estadual de Londrina).
34. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros).
35. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).
36. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
37. UERR (Universidade Estadual de Roraima) - Multiteca.
38. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz).
39. UEAP (Universidade do Estado do Amapá).
40. UECE (Universidade Estadual do Ceará).
41. Unicentro Paraná (Universidade Federal do Centro-Oeste).

42. UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).
43. UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná).
44. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) - Biblioteca.
45. Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
46. Fecilcam (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão).
47. UESPI (Universidade Estadual do Piauí).
48. UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).
49. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).
50. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).
51. UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).
52. URCA (Universidade Regional do Cariri).
53. Uvanet (Universidade Estadual Vale do Acaraú).
54. PUC Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
55. PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas).
56. PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) Campus Perdizes.
57. PUC-SP Campus de Consolação.
58. PUC-SP Campus de Santana.
59. PUC-SP Campus de Sorocaba.
60. PUC-SP Campus de Barueri.
61. PUC-SP.
62. PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).
63. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense).
64. UNESP / Botucatu.



65. FAPA (Faculdade Porto Alegre) -Revista Ciências & Letras.
66. UNESP Bauru.
67. UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - Série de estudo periódicos do mestrado em Educação da UCDB.
68. PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
69. PUC-RS / Revista FAMECOS.
70. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).
71. UFBA (Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina) / Gestão em Ação.
72. UFBA (Universidade Federal da Bahia) - Revista do Núcleo política e Gestão da Educação.
73. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Revista Entrelinhas.
74. UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Presidente Prudente - Nuances.
75. PUC Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) - Cadernos de Educação.
76. UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - Revista Educação Popular.
77. UNESP Marília - Educação em Revista.
78. UFPR (Universidade Federal do Paraná) - Revista de Textos e debates.
79. UFPA (Universidade Federal do Pará) - Revista ver educação.
80. UFMA (Universidade Federal do Maranhão) - Revistas de Políticas Públicas.
81. UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Revista educação em questão.
82. USP (Universidade de São Paulo) - Revista Educação e Pesquisa.

83. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Revista Horizontes Antropológicos.
84. UFSM (Universidade Estadual de Santa Maria) - Revista Educação.
85. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Revista Educação Especial.
86. UEL (Universidade Estadual de Londrina) - Boletim – Centro de Letras e Ciências Humanas.
87. UCS (Universidade de Caxias do Sul) - Revista Métis.
88. UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) - Revista Rascunhos Culturais.
89. UFV (Universidade Federal de Viçosa) - Revista Ciências Humanas.
90. UFV - Revista Educação em Perspectiva.
91. UCB (Universidade Católica de Brasília) - Revista Diálogos.
92. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Educação em Revista.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

1. O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
2. Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas *ad hoc*, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra-argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.
3. Quanto à formatação:

## **A-Página de rosto:**

- a) Título do artigo;
- b) Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo;
- c) Resumo do artigo em inglês;
- d) Nome e titulação do(s) autor(es);
- e) Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

## **B- Corpo do trabalho:**

- a) Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço;
- b) Digitação: Programa Word para Windows;

## **C-Formatação:**

- a) Papel tamanho A4;
- b) Margem superior com 3,0 cm;
- c) Margem inferior com 2,5 cm;

- d) Margem esquerda com 3,0 cm;
- e) Margem direita com 2,0 cm;
- f) Fonte Times New Roman;
- g) Tamanho da letra 12 pontos;
- h) Espaçamento justificado;
- i) Espaçamento entrelinhas 1,5;
- j) Páginas numeradas;
- k) Referências Bibliográficas: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.
- l) Citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT em vigor.
- m) Quantidade de páginas:
  - Mínimo de 12 páginas;
  - Máximo de 20 páginas.

#### 4. Resenhas:

A revista Educação em Foco também publica resenhas, que devem atender às seguintes orientações: a) devem referir-se à obra relacionada Educação; b) devem ser redigidas em língua portuguesa ou espanhola. No caso de serem redigidas em língua inglesa ou francesa, devem ser acompanhadas da respectiva tradução; c) devem ser inéditas, conter a identificação completa da obra e ter extensão de até 18.000 caracteres (com espaços), incluindo, se houver, citações e referências bibliográficas; d) devem se estruturar a partir de uma descrição do conteúdo da obra, com fidelidade a idéias principais, fundamentos, metodologia, bem como análise crítica, ou seja, um diálogo do autor da resenha com a obra; e) devem apresentar qualidade textual em termos de estilo e linguagem acadêmica.

As etapas para avaliação das resenhas são as mesmas usadas para artigos.

## 5. Encaminhamento:

- Pelo cadastro no site da revista no endereço eletrônico: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>
- Dúvidas: [revista.edufoco@ufjf.edu.br](mailto:revista.edufoco@ufjf.edu.br)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico

Revista Educação em Foco

Campus Universitário/ Cidade Universitária

Juiz de Fora – Minas Gerais | CEP: 36036-330

Site da Revista: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>