

SOMOS SEMEADORES
ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS NA ESCOLA NORMAL
SARAH KUBITSCHEK 1963-1965

Dissertação de Mestrado

LUCIANA FELIPPE CARDOSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO
2007

SOMOS SEMEADORES
ESTRATÉGIAS IDENTITÁRIAS NA ESCOLA NORMAL
SARAH KUBITSCHEK 1963-1965

LUCIANA FELIPPE CARDOSO

Dissertação de Mestrado
Orientadora: Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
RIO DE JANEIRO
2007

DEDICATÓRIA

Ao meu marido e minha filha, meus grandes amores.
Ele meu maior amigo e incentivador, ela um dos
motivos para que eu tivesse forças para abraçar
novos desafios.

AGRADECIMENTOS

À SERGIO

Sem ele este trabalho jamais teria se realizado, agradeço por seu amor e companheirismo, presentes diariamente em minha vida há quase vinte anos.

À MINHA FAMÍLIA:

Meu pai cuja lembrança inspiradora está sempre ao meu lado, minha mãe pelos valores que hoje norteiam minha vida. Aos meus sogros por terem me incentivado tanto ao longo destes anos e à Michele e suas palavras encorajadoras, naquele já distante ano de 2004.

À PROFESSORA LIBÂNIA NACIF XAVIER:

A quem dedico minha mais sincera admiração. Jamais esquecerei de sua enorme generosidade e do entusiasmo com que se voltou à orientação desta pesquisa.

AOS FORMANDOS DA TURMA DE 1965 DA ENSK:

Por sua ajuda inestimável compartilhando comigo o seu passado.

Resumo

Situado no campo da pesquisa em história da educação brasileira. O presente estudo tem como foco de análise uma turma de professorandos da Escola Normal Sarah Kubitschek que se formou no ano de 1965. Com base em entrevistas e documentos relacionados a esta turma, pretende-se mostrar que tipo relações o grupo estabeleceu com a política e com a própria profissão em um momento no qual um regime autoritário se instalou no país. Nossa análise foi escorada pela noção de que estas relações foram matizadas pelas estratégias identitárias encetadas no interior daquela instituição. Procuramos observar a maneira como aquela turma elaborou sua identidade social a partir da interlocução com as identidades sociais herdadas da geração que lhe precedeu e identidades sociais visadas, atribuídas e assumidas (Dubar .1997). Tais relações foram influenciadas pelas características da região em que a escola encontra, a Zona Oeste do Rio de Janeiro na época ainda conhecida como “Sertão Carioca”. Priorizando o espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro, buscamos analisar momentos da história da profissão docente, que julgamos terem contribuído para que esta assumisse características identitárias bastante específicas. Esperamos poder contribuir por meio deste estudo para uma melhor compreensão sobre um olhar comumente lançado aos professores “das primeiras letras”, que os toma como não politizados na medida em que buscamos apreender suas estratégias e padrões de relacionamento com a política e com a própria profissão como formas de construção identitária histórica e socialmente elaboradas.

Palavras- chave : História da Educação , profissão docente, identidade social

Abstract

Placed in the field of Brazilian History of Education, the present study was focused in a Class of 1965 from Sarah Kubitschek's teachers School (Teacher training program). Based on interviews and document research related to this Class, we ought to disclose the relationship the students had established with politics and with their own career under an undemocratic phase of Brazilian History. We support our analysis in the definition that this relationship had been gradually built by the self-identity strategies each of the students made during the period they were at Sarah Kubitschek. We try to observe how the students built their own social identity based on the social identity inherited from the previous generations and the intended, given and assumed social identity (Dubar, 1997)

Some of this relationship had been led by the area the School is placed, in the middle of Rio's west district in a period that area was know by the name of "Sertão Carioca". Focused in that specific region and, sometimes, in the city of Rio de Janeiro, we try to analyze moments of the teacher's career that, in our personal view, we judge that had assisted to consolidate its own specific social identity. We hope that this study contributes to a better understand of the glimpse towards the teachers of "first letters", that usually classifies them as apolitical, due to our consciousness of their strategies and pattern of relationship with politics and their own professional as means to built their own, socially made, self-identity.

Key-Words: Educational History, Teacher's career, social identity.

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1: O Professor e seus Predicados (2 folhas)
- Anexo 2: O Magistério primário e as Escolas Normais (2 folhas)
- Anexo 3: Pontos de Vista
- Anexo 4: As famosas peixadas cívicas em Sepetiba
- Anexo 5: Recorte de jornais da política local
- Anexo 6: Fotos – Sirene Caldeira de Alvarenga e Escola Venezuela (2 folhas)
- Anexo 7: Foto – Aula inaugural da turma de 1965
- Anexo 8: Jornal – Os intocáveis (4 folhas)
- Anexo 9: Propagandas de jornal do curso Cesário de Mello (3 folhas)
- Anexo 10: Fotos – A turma de 1965 convida Dom Marcos Barbosa para paraninfo e Festa de formatura (4 folhas)
- Anexo 11: Santinho comemorativo
- Anexo 12: Discurso de formatura de Áurea Cardoso
- Anexo 13: Discurso de D. Marcos Barbosa

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	5
1.1 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTUITIVA.....	5
1.2 SEGUNDA APROXIMAÇÃO: UMA ABORDAGEM “SÓCIO-HISTÓRICA”	11
1.3 TERCEIRA APROXIMAÇÃO: O PROFESSOR E O INTELLECTUAL.....	14
1.4 APROXIMAÇÕES DE ORDEM TEÓRICA	16
1.4.1 A contribuição de Claude Dubar	17
1.4.2 Lugares de construção identitária	21
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA LONGA DURAÇÃO	26
2.1 MESTRE, MISSIONÁRIO OU PREGADOR?	30
2.2 FUNCIONÁRIO ESTATAL E CONSTRUTOR DE UMA “NOVA ORDEM”	34
2.3 OS PROFESSORES RÉGIOS NO BRASIL	38
2.4 SURGEM AS ESCOLAS NORMAIS	43
2.5 NOVOS SABERES, UMA NOVA MISSÃO.....	48
2.6 IDENTIDADES FORJADAS PELO IDEÁRIO REPUBLICANO.....	54
3 ESTABELECENDO CONEXÕES	65
3.1 CONHECENDO O SERTÃO CARIOCA.	68
3.2 - SERTÃO CARIOCA E PODER LOCAL	74
3.3 A ESCOLA NORMAL SARAH KUBITSCHKE: A BRASÍLIA DO MIÉCIMO.....	86
3.4 ENTRE O TERGAL E O ANEL: NOVAS TRADIÇÕES DE UM “SERTÃO URBANO”	94
3.5 OS PROFESSORANDOS DA ENSK E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO E COM A POLÍTICA	106
BIBLIOGRAFIA	124

APRESENTAÇÃO

Hei de vencer! Mesmo sendo Professor...
Não me seqüestre! Sou professora!

Começo a apresentação deste trabalho cujo objetivo principal é lançar um olhar sobre alguns aspectos da identidade docente, com as frases que me fizeram pela primeira vez pensar que ser professor não era algo “tão maravilhoso” quanto eu imaginava. Acredito que isto tenha ocorrido no fim da década de 1980. Naquela época eu cursava pela manhã o que hoje chamamos de ensino médio e, à noite, freqüentava uma escola normal. A idéia inicial de minha família era que eu prestasse vestibular para uma faculdade como engenharia ou direito, e que “caso as coisas apertassem” eu pudesse manter meus estudos trabalhando como professora primária.

Recordo-me que meu pai, à época, não cansava de repetir que se isto ocorresse, eu teria um emprego com uma carga horária curta e com um “bom ambiente” – o que para ele significava um ambiente sem a presença masculina. O curioso é que estes comentários não me pareciam nem um pouco pejorativos, não me faziam pensar que, para os meus pais, ser professora primária pudesse ser um “quebra galho”. Minha mãe era professora primária e, paradoxalmente, ela procurava demonstrar no dia a dia um grande orgulho pelo trabalho que exercia. Aliás, trabalho não! Certa vez, quando eu já era professora, comentei algo relacionado ao meu **trabalho** e ela refutou de forma incisiva que, durante todos os seus anos de professora, jamais tinha se referido a **sua** escola como um trabalho. Isto na época me chamou a atenção, pois parecia que eu havia, de certa forma, conspurcado a minha atividade.

De qualquer forma, naquele período, eu já não preservava mais uma imagem tão positiva acerca do magistério. Como eu disse inicialmente, na primeira vez em que me deparei com os dizeres citados acima - acho que faziam parte de uma camiseta - eu me surpreendi. Achei na verdade uma piada de muito mau gosto. No ano seguinte, eu prestaria

concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro e já estava cursando – para total decepção de meus pais – a faculdade de História. Na verdade, naquele ano eu tive um segundo choque em relação ao prestígio do professor primário. Eu acabara de encontrar meu nome na lista de aprovados no concurso para professor e lembro que cheguei à aula literalmente pulando de alegria. Um dos professores da faculdade me interpelou, procurando saber o motivo de tanta felicidade e, ao obter a resposta, ele abanou a cabeça e comentou: - Vai entrar para o Município? Como professora primária? E você está comemorando o quê?

A primeira escola em que trabalhei foi um Centro Integrado de Educação Pública, em seu primeiro ano de funcionamento, “lotado” com professoras aprovadas no mesmo concurso que eu, todas jovens e muito, muito orgulhosas. Nosso entusiasmo começou a esfriar quando as professoras mais experientes foram chegando, cheias de comentários do tipo “Vocês são tão jovens! Tinham tantas opções! Por que ser professora?” ou “quero ver esta alegria toda no fim do ano”. Creio que, lentamente, sem que me desse conta, tanto eu quanto as outras professoras “novatas” começamos a desanimar. Subitamente, no corredor da escola e nas reuniões pedagógicas, nós só reclamávamos.

Durante todos os anos em que permaneci como professora primária eu me consternei com o pouco prestígio da profissão. Eu realmente me sentia mal por ser simplesmente uma “tia”. Recordo que houve uma época em que as professoras com quem trabalhei proibiram os alunos de se referirem a elas como “tias”. Elas diziam que a “falta de consideração” começava por aí: ao invés de profissionais, éramos tratadas como alguém da família. Eu nunca acreditei que era a expressão “tia” que nos fazia sentir desprestigiadas. Mas em contrapartida não conseguia precisar a origem desta sensação.

As imagens de “profissão menor” e de “opção para quem não tem opção” simplesmente começaram a se apresentar para mim como algo apriorístico. Algo que sempre existira, o que é, no mínimo, altamente questionável para alguém que se graduou em História,

faculdade em que somos incitados a pensar nas origens dos acontecimentos e não apenas a aceitá-los .

Esta dissertação é fruto de alguns questionamentos relacionados a estes acontecimentos. Ao longo dela, indicarei de que forma minha aprovação para o Mestrado em Educação permitiu que eu me propusesse a refletir sobre estes sentimentos que me pareciam tão difusos. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo geral lançar um olhar sobre os condicionantes e as estratégias que mobilizaram um determinado grupo de professores primários – os professorandos da turma da Escola Normal Sara Kubitschek (ENSK) que se formou em 1965 – no processo de construção das bases de sua identidade profissional.

No primeiro capítulo intitulado “A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA”, ainda me reportarei às experiências pessoais que me conduziram a fazer do magistério primário um objeto de pesquisa, indicando como este primeiro interesse foi sendo refinado, permitindo que eu me propusesse a pensar a respeito de uma das críticas feitas a este profissional: aquela que o descreve como alguém despolitizado. Mostro uma primeira abordagem, a qual chamo de “intuitiva”, que foi substituída por um olhar sócio-histórico acerca do tema. Indico também a maneira como a categoria “intelectual” tornou-se uma baliza para este trabalho. Por fim anuncio quais serão os recortes espaciais e temporais para os quais esta pesquisa se voltará.

Ainda neste capítulo, discorro sobre a contribuição de Claude Dubar para esta dissertação, indicando a maneira como procuramos nos apropriar de suas teorias quanto aos processos de socialização e de construção das identidades profissionais. Dentre elas, há uma que permitiu que nosso trabalho buscasse indicar o que chamamos de “lugares de construção identitária”.

O segundo capítulo é francamente influenciado pelo “olhar” de historiadora, pois é na história da profissão docente que subsidiaremos nossas análises. Procuraremos, a partir da

noção de identidade profissional, gerada a partir da docência, destacar momentos que consideramos significativos da História desta profissão; momentos em que a imagem do professor passou por transformações que contribuíram para que esta pudesse apresentar, nos anos de 1940, um perfil bastante característico.

O terceiro capítulo busca, como seu próprio título anuncia, **criar conexões** entre as teorias e o empírico. Neste capítulo, discorreremos sobre a história da região conhecida como “sertão carioca”, ressaltando o significado que o surgimento daquela escola de formação de professores teve para aquela localidade. A Escola Normal Sarah Kubitschek é apresentada em nossa dissertação como um símbolo de novas tradições que se procurava criar na região. Indicamos como sua criação pôs em jogo, naquele momento, poder e visibilidade e como todos estes fatores influenciaram a relação que os formandos da instituição estabeleceram para com a política. Neste capítulo, mostramos também, a forma como a realização de nossa pesquisa modificou o nosso próprio olhar sobre a profissão docente, de uma forma que sequer imaginaríamos quando a iniciamos em 2005.

Esperamos que, a exemplo do que ocorreu conosco, os leitores deste trabalho também possam ser levados a questionar algumas imagens cristalizadas acerca dos professores primários, entendendo-as como construções, frutos dos processos históricos pelos quais a profissão passou. Esperamos, por fim, que esta dissertação possa contribuir, mesmo que de maneira singela, para a pesquisa da história da educação em nosso país.

1. A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

É inútil narrar, ou descrever, se o portador da ação não assume sua subjetividade e nega o impacto do afeto na pesquisa. É nossa presença no texto e não nossa ausência que dá a esse escrito seu interesse e sua perenidade (CIFALI *apud* ALTET *et al*, 2003).

Acredito que as palavras de Cifali são uma abertura bastante adequada para a apresentação deste trabalho, na medida em que a escolha de seu tema foi fortemente influenciada pela minha subjetividade, sendo de certa forma delineado por minha trajetória de vida. Assim, nesta introdução, procurarei mostrar como ocorreu este delinear: de que forma elementos que nomeei como “intuitivos” puderam ser refinados e encontrar um referencial teórico para finalmente se tornarem uma primeira questão que pudesse deflagrar esta pesquisa. A definição do objeto da presente pesquisa foi lenta e gradual, como observa Bourdieu na citação que segue, a partir de sua própria experiência de pesquisador:

“A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro; é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas” (BOURDIEU, 1998, p.27).

A leitura destas primeiras páginas certamente permitirá que “minha presença” seja percebida inúmeras vezes. Espero que, como argumenta Cifali, este seja um fator que contribua para tornar interessante o presente trabalho.

A seguir, passaremos a descrever as sucessivas fases de aproximação – pessoal, acadêmica e teórica – que nos permitiram não só delinear o nosso objeto de pesquisa, como também definir os instrumentos teóricos adequados para o desenvolvimento de nossa observação e análise.

1.1 PRIMEIRA APROXIMAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTUITIVA

O ano de 2005 marca não apenas o meu ingresso no PPGE da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele foi, também, o ano em que abandonei o cargo de “professor II” da rede

municipal de educação do Rio de Janeiro. Ao longo de 13 anos, eu exerci a função de “professora primária”. Por isso, ao olhar para trás creio ter sido, de certa forma, bastante compreensível o interesse que demonstrei desde os primeiros meses do mestrado, em tentar perscrutar que tipos de construções se faziam, no ambiente acadêmico, a respeito daquele grupo ao qual eu pertencera por tanto tempo.

Como veremos, eu procurara refletir sobre esse tema, até então, a partir de aspectos que me eram reportados por outros olhares e entendimentos. Via de regra, essas perspectivas se calcavam no chamado “senso comum”, pois se referenciavam nas observações do dia a dia, nas raras oportunidades de debate com outros professores, nas inúmeras reclamações desferidas por pais insatisfeitos... Enfim, no cotidiano de um professor da rede pública. Para minha surpresa, muitas destas questões não só eram familiares àqueles que realizavam estudos na área de educação, como eram objetos de pesquisa, tanto aqui como em outros países.

Esta não era obviamente a única “bagagem” que carregava ao iniciar esta nova trajetória. Sou graduada em História e creio que este fato contribui para que o olhar que eu procurei lançar sobre os temas da educação assumisse um viés bastante específico. Trata-se de um olhar que, na maior parte das vezes, busca conjugar tempo e espaço na interpretação dos fatos, característica que, como veremos, irá influenciar sobremaneira a escolha final do tema desta pesquisa e sua condução.

Eu me via, então, freqüentando as aulas do mestrado já com algumas “áreas de interesse”, para usar uma expressão que possa traduzir aquele verdadeiro maremoto de sentimentos que, acredito, sejam característicos de uma pessoa que tem uma vaga idéia daquilo que lhe incita a curiosidade. Uma das primeiras disciplinas que cursei foi “História da Educação”. Nesta, não só tive a feliz possibilidade de retomar o contato com a professora Libânia Xavier, que já havia sido minha professora na licenciatura e que iria se tornar a

orientadora desta pesquisa, como também pude realizar leituras que me apresentaram alguns dos campos de pesquisa nesta área, e que foram primordiais para que eu pudesse finalmente começar a delinear que tipo de questões me intrigavam, que aspectos poderiam se transformar em primeiros pilares deste trabalho. Os textos com os quais tive contato promoveram as primeiras *intuições* desta dissertação, das quais tratarei a seguir.

Entre esses textos, um artigo intitulado “Profissão docente: Uma rede de histórias”, Isabel Lelis (2001) justifica sua opção pela pesquisa que tem como foco a trajetória de vida dos professores que lecionam para as séries iniciais do ensino fundamental. A autora toma como ponto de partida seu desconforto em relação à construção de algumas imagens acerca destes profissionais que, segundo ela, foram engendradas ao longo dos anos 1980, particularmente por parte de órgãos administrativos que procurariam, por meio destas representações, legitimar uma maior intervenção do Estado sobre o trabalho do professor. Assim, segundo ela, os órgãos gestores procurariam legitimar, de forma cada vez mais intensa, o exercício de um controle externo que teria, na racionalização e privatização do ensino, os seus aspectos mais significativos.

Lelis afirma sua inquietação frente a um “discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares” (2001, p. 40). Segundo a autora, tal discurso consagraria a idéia de que o professor parece ser alguém cuja “eficiência” poderia aumentar consideravelmente, na medida em que fosse também aumentada a tutela sobre sua atuação.

O assunto abordado por Lelis me pareceu particularmente instigante. Afinal eu havia sido “professora primária” e quantas e quantas vezes não havia convivido com uma imagem “desvalorizada” de minha profissão, sem sequer ter procurado refletir acerca das origens desta imagem? Uma postura que, não considero ousado afirmar, compartilhei com os colegas de

profissão com quem convivi. Julguei, então, que poderia também afirmar nunca ter conhecido um professor primário que se considerasse respeitado e valorizado no exercício de sua profissão. Ao vasculhar minhas experiências pessoais, pareceu-me curioso que as únicas menções quanto a reconhecimento e respeito aos professores primários, estavam quase sempre atreladas à expressão “antigamente”.

Percebi que parecia ser consenso que “antigamente” a realidade da profissão docente era totalmente diferente. Nesta espécie de época mítica, supostamente, os professores eram mais bem remunerados e respeitados, uma verdadeira “geração de ouro”¹ da qual mesmo os professores primários recém saídos de suas escolas de formação pareciam fazer parte, sendo como que reverenciados pela sociedade, que se comprazia com a importância da sua atividade.

Minhas lembranças pessoais evocaram, também, a minissérie televisiva “Anos Dourados” que se reportou, em grande parte, a este suposto passado glamoroso da profissão docente, e confesso que comecei a ficar intrigada. Em termos um tanto bruscos, ficava para mim a pergunta; Quanto de “verdade” e quanto de idealização existiam neste tipo de construção?

Partindo do princípio de que “no passado” havia realmente um olhar totalmente diferente em relação aos docentes - mesmo que estes se dedicassem ao ensino fundamental - comecei a me perguntar o que poderia ter ocorrido para provocar uma mudança tão acentuada. Retornei ao texto de Isabel Lelis, para quem nos anos 1980 os professores – particularmente os ditos primários – já eram percebidos de forma negativa. Como citado anteriormente, ao se deter nas críticas feitas a estes profissionais, a autora enfatiza duas em especial: a desqualificação técnica e o pouco compromisso político. Isto pareceu-me particularmente sugestivo. Compromisso político? Ao escolher a década de 1980 - anos da chamada

redemocratização em nosso país – como marco da consagração de uma imagem pejorativa do magistério –, a autora me levou a novas indagações: Que efeitos os anos de regime autoritário poderiam ter tido sobre o exercício da profissão docente? Seria este período, realmente, uma espécie de divisor de águas na forma como esta profissão era vista pela sociedade?

Creio que uma das associações mais freqüentes que se faz ao pensar o regime militar brasileiro é a de que nele houve uma acentuada limitação da possibilidade de atividade política. Pensar esta esfera de atuação política, e perceber como ela então se apresentava aos docentes poderia ser um primeiro ponto de partida para tentar compreender a perda de prestígio dos professores, considerando-se que ele realmente tenha existido.

Foi munida deste tipo de inquietações – difusas e, em grande parte, escoradas por simples evocações de memória – que passei a freqüentar a prática de pesquisa “Intelectuais, Estado e Educação”, esperando que esta disciplina pudesse de alguma forma refinar minhas indagações.

Um dos primeiros textos indicados nesta disciplina, foi para mim impactante já desde seu título; “Os professores como intelectuais” (Giroux, 1997). Reportando-se a outro tempo e lugar – os Estados Unidos já em fins do século XX –, o autor critica o que chama de “racionalidades tecnocráticas e instrumentais “ e suas ”pedagogias de gerenciamento”. A estas, Giroux (1997, p. 161) contrapõe seu conceito de “professores como intelectuais transformadores”, ao buscar “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente”. Giroux (1997, p. 161) enfatiza que:

[...] a categoria intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p.161).

¹ Segundo a mitologia grega, os primeiros homens criados pelos deuses formaram a geração de ouro, pois viviam sem preocupações e eram parecidos com os deuses. Suas atividades eram realizadas com tranqüilidade e mesmo a morte chegava como um adormecer suave.

Como dito anteriormente, a leitura deste texto teve para mim um grande impacto. Afinal até então eu estava me reportando aos professores a partir do crivo da desqualificação. O termo “intelectual” sempre me pareceu associado a alguém com grande status. “Professores como intelectuais” soou, para mim, não só estranho como também extremamente inquietante. Creio que neste momento esta categoria “intelectual” tornou-se, em grande medida, um foco para minhas atenções; ela na verdade, parecia para mim como uma espécie de catalisador químico, que uma vez acrescentado às minhas inquietações iniciais, poderia de alguma forma apontar aspectos relevantes para o entendimento de meu problema de pesquisa.

Lentamente eu começava a abandonar o terreno que chamei insistentemente de “intuitivo”. Mesmo que de uma forma ainda não muito clara, eu percebia que meu tema abarcaria um determinado modo de “ser e ver” a profissão docente. Sabia que ao olhar esta categoria profissional iria me reportar àqueles que se dedicam ao ensino fundamental, assim como se evidenciava que minhas interpretações seriam moldadas a partir do viés da história da educação. Isto quer dizer que nelas teria prioridade – como dito anteriormente – um olhar no qual a conjugação de tempo e espaço tem um grande peso.

Mas não apenas isto, na dinâmica da história da educação, a “busca” pelo passado assume um caráter bastante específico; que consideramos extremamente bem definido pelo professor António Nóvoa (*apud* CARVALHO, 2002, p. 73)

É fundamental valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social (NÓVOA *apud* CARVALHO *et al.*, 2002, p. 73).

Creemos que estas palavras evidenciam a relevância que o olhar sobre o passado pode ter. Assim, quando nos reportamos a uma realidade que – acreditamos – contribuiu para instituição de uma certa visão a respeito dos docentes, procuramos perceber como foi construída. Nóvoa nos fala de inovação; inovar, transformar... Em suma: agir. Acreditamos,

entretanto que apenas se apresentam como elementos passíveis de transformação aqueles cujo sentido não tomemos como algo “natural”, pois as naturalizações são bastante simpáticas à perpetuação. Cremos que quando algo perde uma certa aura de “coisa que sempre existiu” torna-se bem mais afeito a ser mudado.

Assim pensamos, – e talvez estejamos sendo um tanto audaciosas –, que uma pesquisa desta natureza pode promover certas reflexões acerca daquele “ser e ver” o docente que permitam identificá-lo exatamente pelo prisma de uma construção histórica. E, como procurei assinalar acima, o que é visto como construção pode ser objeto de reformas, de inovações e mudanças.

1.2 SEGUNDA APROXIMAÇÃO: UMA ABORDAGEM “SÓCIO-HISTÓRICA”

No nosso lento deslocamento do “campo das intuições” para o campo das “construções sociais” e das “inovações”, já tínhamos em mente a idéia de atrelar nossa pesquisa à década de 1960, período de estabelecimento do regime autoritário no Brasil. Sabíamos, também, que a questão do comprometimento político dos docentes² nortearia estes primeiros passos e que o aspecto do professor/intelectual estava ali, latejando em minha mente.

Procuramos, então, subsídios que justificassem esta escolha para além das evocações de minhas memórias, embora - como veremos - estas ainda se farão presentes. Eu procurava, portanto, algum elemento que assinalasse as implicações entre política e educação naquele período. Cursando a disciplina “Educação Brasileira”, tivemos a oportunidade de ler “Educação, Estado e Democracia no Brasil”, no qual o seguinte comentário de Luiz Antonio Cunha (2005), a respeito do regime militar brasileiro, nos chamou particularmente à atenção:

Se os pedagogos oficiais buscavam pela educação produzir as condições de viabilidade do regime autoritário a longo prazo, não faltaram os que, de maneiras mais ou menos formalizadas, procuraram educar no sentido contrário. A existência de um campo

² Como já anunciado a pesquisa se reporta aos docentes que se dedicam ao ensino fundamental, assim sempre que não houver uma menção específica, será deste que grupo que estaremos tratando

educacional definido pelos conflitos entre as forças políticas e ideológicas que disputam a hegemonia sobre o ensino nunca foi tão evidente, na história do Brasil, como no regime político instituído pelo golpe militar de 1964. (CUNHA, 2005, p.58).

De acordo com tais considerações havia, realmente, no período uma estreita interação entre política e educação. E quanto à questão “intelectual”? Haveria algum diferencial em relação a esta questão no Brasil?

A partir da leitura de Pècaut (1990), passamos a pensar este período como uma espécie de “canto do cisne” do que ele nomeia como a “segunda geração da intelectualidade brasileira”. No livro “Os intelectuais e a política no Brasil” (PÈCAUT, 1990), o autor caracteriza os intelectuais dessa geração – que tiveram atuação marcante nos anos 1954-1964 – como aqueles para quem o país já havia se constituído como nação, tendo no povo um de seus principais alicerces. Assim é que eles definiriam sua missão em termos de enfatizar sua atuação como intérpretes das camadas populares, despertando nestas a consciência de sua vocação revolucionária.

Seria possível identificar vinculações entre estes elementos? Se fosse possível, quais teriam sido as dinâmicas internas destes vínculos?

Voltei-me à Bourdieu (1996) para quem a compreensão da lógica do mundo social requer do pesquisador um olhar atento acerca de uma realidade empírica histórica e socialmente estabelecida. Era necessário, portanto, que minha pesquisa se reportasse a algo um pouco mais definido e concreto. Neste momento lancei mão, mais uma vez, de minhas lembranças.

Até me casar, fui moradora da zona oeste do Rio de Janeiro, região em que se localiza a Escola Normal Sarah Kubitschek (ENSK). Eu sabia que esta escola havia sido responsável pela formação de várias gerações de professores, inclusive de minha própria mãe. Foram inúmeras as vezes nas quais ouvi menções ao passado “glamoroso” desta instituição, o que não considerei condizente com a falta de estudos acadêmicos a seu respeito. Há, na verdade, muitos estudos acerca do Instituto de Educação, mas sobre a escola normal Sarah Kubitschek,

encontrei apenas uma pesquisadora, Amanda Rabelo (2003), que havia feito dele o seu mote. Senti-me assim particularmente estimulada para me voltar sobre um objeto tão pouco pesquisado. O passo seguinte seria o de buscar respostas ao seguinte questionamento: Haveria sustentação teórica para este desejo?

Cabia, primeiramente, verificar se o estudo de uma escola de formação docente poderia contribuir para o tipo de reflexão que me propunha. O já citado António Nóvoa (1991), no artigo intitulado “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”, entende que, ao longo da evolução histórica desta profissão, essas escolas foram fundamentais para o processo que ele nomeia de “mutação sociológica” do professorado, chegando a chamá-las de “seminários leigos”. Segundo ele:

A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o *lugar* central de produção e de reprodução do *corpo de saberes* e do sistema de normas próprio à profissão docente, e têm ação fundamental na elaboração dos **conhecimentos pedagógicos** e de uma **ideologia comum** ao conjunto dos docentes. (NÓVOA, 1991, p. 125)

Esta concepção acerca da importância que estas escolas têm no matizar da atuação dos futuros professores, fez com que considerássemos pertinente trazer uma destas instituições para o núcleo desta pesquisa. Assim, embora saibamos que as imbricações entre educação e política perpassam inúmeras esferas da vida social, nossa pesquisa tomará a **escola** como local singular para a tentativa de compreensão destas relações. Seria, entretanto, a escola normal Sarah Kubitschek uma boa escolha? Para além das minhas – mais que citadas – evocações pessoais e dos poucos estudos existentes a respeito dessa instituição, haveria algo que pudesse sustentar esta escolha?

Ficamos bastante entusiasmadas ao descobrirmos que o ano de 1959 fora o ano da criação desta instituição. Explorando um pouco mais a história da região, descobrimos que ela sustentara, durante muito tempo, o epíteto de “sertão carioca”³, que procurava traduzir a idéia

³ Este termo embora constasse em mapas e documentos antigos, ganhou maior tônus ao ser utilizado em 1936, para intitular a obra de Arnaldo Magalhães Corrêa . *O sertão carioca* nasceu de uma série de artigos publicados no jornal carioca *O Correio da Manhã*, nos anos de 1931 e 1932

de um espaço, no qual o sertão, visto como sinônimo de um local onde perduram tradições e costumes antigos, se inseria em um dos símbolos do que o Brasil tinha de mais cosmopolita: a cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, a região de Campo Grande, como muitas outras, conheceu períodos de apogeu e de crise econômica ao longo de sua história. No início do século XX, surgiram novas atividades econômicas, que engendraram uma nova realidade social na região. Fazendo com que esta, a partir de 1950, pudesse se “aproximar” do restante da cidade.

Uma escola “recém nascida”, criada em momento e lugar tão peculiares, tornou-se para nós um objeto irresistível e que permitiu dar à nossa pesquisa os recortes que lhe faltavam. Decidimos então lançar nosso olhar para a turma de formandos de 1965 como nosso primeiro foco de análises, pois sua formação nesta escola se faz no período limiar daquela segunda geração, citada por Pécaut (1990). Sua atuação profissional se inicia não só na metade da década, mas também no ano subsequente ao golpe militar.

A ela nos voltamos, procurando priorizar relatos de ex-alunos e professores. Neste momento já pensávamos nas questões que poderíamos apresentar a eles no intuito de procurar compreender o tipo de formação que estes futuros docentes receberam. Com essas questões também buscaríamos depreender a influência desta formação sobre as pedagogias por eles praticadas em sua atuação profissional, assim como resgatar a forma como eram tratadas, no âmbito escolar, as questões sociais e políticas do período.

1.3 TERCEIRA APROXIMAÇÃO: O PROFESSOR E O INTELLECTUAL

Dessa forma, fica claro que não era nossa intenção deixar de lado a “questão intelectual”, mas sabíamos que a forma como ela perpassaria nossa pesquisa deveria se tornar mais clara. Começamos, assim, a buscar uma definição pertinente para o próprio termo “intelectual”. Percebemos, na verdade, que a própria definição de intelectual não é tão simples

quanto a etimologia parece sugerir, o que nos incitou a realizar algumas leituras acerca deste tema.

Dentre elas, destacamos a série de conferências proferidas em 1993, por Edward Said na rádio inglesa BBC. Elas foram compiladas sob o título “Representações do Intelectual” e nelas o autor elabora uma espécie de *pout-pourri* sobre o tema, intercalando o ideário de autores consagrados, com as suas próprias noções acerca do papel que cabe ao intelectual desempenhar.

Pareceu-nos particularmente interessante o uso que Said faz da literatura para escorar suas idéias. Ele arrola alguns romances, nos quais a realidade da sociedade está representada de uma maneira estreitamente ligada ao aparecimento de um novo e inestimável ator social: o jovem e irrequieto intelectual moderno. Sua “seleção” contempla “Pais e filhos” de Turguêniev, “A educação sentimental” de Flaubert e “Retrato do artista quando jovem” de Joyce. Nestas obras, seus respectivos protagonistas concatenam, de diferentes maneiras, todas aquelas qualidades que Said atribui a um intelectual. Servindo, segundo ele, ao objetivo de apresentar intelectuais, **agindo**, enfrentando percalços e cedendo ou não às tentações. A vocação deles não se encerra em algum tipo de breviário; trata-se de algo concreto e que a vida moderna constantemente ameaça.

Assim, o perfil de intelectual que Said constrói, parece constituir uma espécie de cadinho, no qual se entrecruzam características que são o esteio para sua atuação e que se explicitam:

[... no] fato de o intelectual ser um indivíduo dotado de uma vocação para representar, dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público. E esse papel encerra uma certa agudeza, pois não pode ser desempenhado sem a consciência de ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas(mais do que produzi-los), isto é, alguém que não pode ser facilmente cooptado por governos ou corporações. (SAID, 2005, p. 26)

Por fim, o autor elege aquele que teria descrito de forma mais arguta o que o intelectual representa: C. Wright Mills. Para o sociólogo americano – e para Said também - o

papel do intelectual na sociedade é fundamentalmente o de ser um *outsider*. Isto significa estar sempre pronto a **denunciar, criticar, repensar**. Opor-se a estereótipos, mesmo quando isto os leve à solidão e ao isolamento e, mais importante de tudo, fazendo-o publicamente e atuando como uma espécie de anteparo a todo um arsenal de “confirmações afáveis, sempre tão conciliadoras sobre o que os poderosos ou convencionais têm a dizer”(SAID, 2005, p. 36).

Esta passou a ser então a definição de intelectual que decidimos abraçar. Deste modo, quando marcamos nossas primeiras entrevistas, estávamos munidos com a expectativa de procurar perceber se houve, entre os professores e alunos da ENSK daqueles anos, pessoas que tivessem procurado “*denunciar, criticar, repensar*” publicamente aspectos da relação - que já sabíamos ter sido no mínimo intensa - entre o regime militar e a educação.

Acreditamos que, naquele momento, tínhamos nosso primeiro esboço de pesquisa, que poderia ser resumida da seguinte forma: Instigados pela idéia de que os anos 1960 foram um divisor de águas na forma como a sociedade se relaciona com o “ser e ver” o professor primário, selecionamos uma escola de formação destes professores (ENSK) e uma turma nela formada naquele período como local privilegiado para tentar compreender aspectos deste processo. Para tanto, elegemos a definição de intelectual descrita anteriormente para que esta funcionasse como uma espécie de “baliza” para orientar nossas interpretações.

1.4 APROXIMAÇÕES DE ORDEM TEÓRICA

Nesta seção, tentaremos evidenciar as referências teóricas que serviram de arcabouço para o desenvolvimento deste trabalho. Começaremos pela viga mestra desta pesquisa, o conceito a partir do qual subsidiaremos grande parte de nossas análises: a noção de identidade social, assim como é tratada por Claude Dubar (1997).

Este conceito – ao contrário do que uma leitura mais aligeirada possa sugerir – não carrega em seu bojo algum tipo de “esvaziamento” do **Eu** em prol da idéia de uma espécie de sujeito universal sem particularidades. Rejeitando a distinção entre identidade individual e

coletiva, o autor entende que a identidade se caracteriza fundamentalmente por uma dualidade que faz com que identidade para *si* e identidade para o *outro* sejam inseparáveis.

1.4.1 A contribuição de Claude Dubar

Para Dubar esta relação, uma vez percebida a partir do processo de socialização que lhe dá sustentação, torna possível que a noção de identidade seja apreendida a partir de uma perspectiva sociológica. De acordo com o autor:

Deste ponto de vista, a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 1997, p. 105)

O cerne da teoria sociológica da identidade apresentada por Dubar é a noção de que ela é fruto da **interlocução** de dois movimentos de identificação: a **atribuição** e a **incorporação**. A **atribuição** de uma identidade ao indivíduo, por parte das instituições e agentes que com ele interagem, produz a chamada **identidade social virtual**⁴ ou **identidade para o outro**. O autor destaca que esta se substancia a partir de **categorias de legitimidade**, cuja construção - sempre contingente - constitui o “desafio essencial neste processo” e permite que estas se imponham por um certo período aos atores implicados neste processo.

Por sua vez, a compreensão do processo de **interiorização** da identidade pelos indivíduos, da sua **incorporação ativa** que cria a sua **identidade social real** ou **identidade para si**, exige que sejam analisadas as suas trajetórias sociais que também se sustentam em categorias que devem ser legítimas para o **indivíduo** e para seu **grupo de referência**. Este é um aspecto bastante interessante, pois Dubar ressalta que os valores que um indivíduo considera legítimos na construção desta identidade para si podem se originar em um grupo ao qual o indivíduo não pertença “**objetivamente**”, legitimando-os subjetivamente. Fato que acreditamos – como apontaremos posteriormente – ser bastante significativo para que seja

⁴ O autor indica que este termo foi usado por Goffman em 1963

possível compreender as relações que os alunos da ENSK estabeleceram para com a identidade docente

Já mencionamos que a chave para a compreensão do modo de formação de uma identidade social se encontra, segundo Dubar, na **articulação** dos processos de atribuição e incorporação. Procuraremos explicitar de que forma esta se realiza. Para o autor, a tentativa de sanar uma possível **divergência** entre a **identidade atribuída** a uma pessoa e aquela que **atribui** a si próprio – também nomeadas como identidade social virtual e real respectivamente - incitam a criação de “**estratégias identitárias**”.

Estas estratégias abarcam o que o autor identifica como **transações objetivas** e **transações subjetivas**. As primeiras são aquelas realizadas no intuito de **ajustar a identidade para si à identidade para o outro**. Já as transações subjetivas indicam a maneira pela qual o indivíduo estabelece uma interação entre as **identidades herdadas** (parte de suas identificações anteriores) e as **identidades visadas** (aquelas que ele ambiciona contruir). Para Dubar (1997):

A abordagem sociológica aqui desenvolvida faz da articulação entre as duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais. De fato, a transação subjetiva depende, com efeito, de relações com o outro que são constitutivas das transações objetivas. A relação entre identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos e as identidades visadas, em continuidade ou em ruptura com as identidades precedentes, depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e pelos seus agentes que estão diretamente em relação com os sujeitos em causa. A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as “trajetórias vividas”⁵ no interior das quais se forjam as identidades” reais “ a que aderem os indivíduos. [...] as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados destas duas transações diversamente articuladas. (DUBAR, 1997, p.109)

Tomei a liberdade de fazer esta longa citação por acreditar que ela é a verdadeira pedra angular desta pesquisa. É esta noção tão “insondável como invasora de todo o espaço”, nas palavras de Erikson (*apud* Dubar, 1997, p.103), que orienta este trabalho, permitindo que acreditemos ser possível buscar alguma compreensão acerca da maneira como são vistos os

professores primários, a partir da identidade assumida por e para eles nos anos 1960. Permite-nos também que tentemos compreendê-la por meio das relações que tiveram lugar na escola de formação, cujos indícios buscamos entrever em documentos oficiais ou artigos de jornais, mas também por meio das entrevistas. Cremos que elas traduzem, em grande medida, o próprio social, compreendido nas palavras de Dubar, para quem “[...] através da expressão individual dos mundos subjetivos que são, simultaneamente, ‘mundos vividos’ e ‘mundos expressos’; portanto, mundos suscetíveis de serem apreendidos empiricamente”.

O autor aponta para o fato de que estes esquemas subentendem a existência de **tipos identitários**; “um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias”⁶ que se escoram em categorias que permitem identificar os outros e a si mesmo e que variam de acordo com o **espaço social** no qual se observam estas interações e com as “**temporalidades biográficas e históricas** onde se desenvolvem as trajetórias” (DUBAR, 1997, p. 110). Procuraremos mostrar que, ao longo do tempo, a profissão docente assumiu um caráter bastante específico, fazendo com que, por volta da década de 1940, ela se institua como um destes modelos socialmente significativos que – acreditamos – orientaram as estratégias identitárias encetadas na escola normal Sarah Kubitschek.

Ao ingressarem na ENSK, os integrantes da turma de formandos de 1965 provavelmente já compartilhavam várias características originadas pelo fato de serem, na sua grande maioria, composta por jovens moradores da Zona Oeste. Isto é particularmente interessante, se pensarmos que eles levaram essa “bagagem comum” a uma instituição que se propunha a promover a profissionalização daqueles professorandos⁷, conjugando dois

⁵ A noção de trajetória vivida designa a forma como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos da sua biografia social que julgam significativos.(N. A.)

⁶ Erikson *apud* Dubar 1997:110

⁷ Na verdade, iniciando sua própria experiência profissional ao longo dos anos de formação, muitos entrevistados citam em seus depoimentos o fato de que, mesmo antes da formatura, já atuavam como regentes de turma

espaços: o escolar e o profissional. Com isso, a ENSK ganha relevância, como espaço de análise da identidade docente e das categorias sociais que a sustentam, pois, apesar de historicamente contingente, a prioridade atribuída aos campos profissional e escolar confere uma legitimidade particular a estas categorias e, portanto, aos campos sociais a partir dos quais elas são construídas e reconstruídas (DESROSIÈRES *et al.*, 1983 *apud* DUBAR, 1997, p. 111).

Ao indicarmos a identidade docente como foco de nossas atenções, aliando a descrição deste conceito a algumas “justificativas” acerca da relevância da ENSK como local pertinente para uma possível compreensão acerca deste tema, cabe mais uma vez a pergunta: Qual o sentido de se buscar lançar alguma compreensão acerca desta identidade nos anos de 1960? Correndo o risco de sermos repetitivos, destacamos mais uma vez a premência que a questão política (e mesmo do binômio educação/política) teve naqueles anos. Assim, se hoje o professor primário é identificado como alguém sem comprometimento político, porque não nos perguntarmos o peso que aqueles anos – marcados pela participação e contestação política – tiveram nesta construção?

Para isso, retornamos à Dubar, para quem a noção de identidade é perpassada pela questão da “geração”. Cada nova geração é incitada a **reconstruir** sua identidade a partir da **elaboração das identidades sociais herdadas da geração que lhe precede, das identidades virtuais adquiridas no decorrer da socialização primária e das identidades possíveis, às quais tem acesso durante a socialização secundária**. Ao olharmos para os anos 1960, é relevante se pensar que

[...] as próprias categorias pertinentes de identificação social evoluem no tempo e permitem antecipações recíprocas nas quais se podem encaixar as negociações identitárias. Assim, nada é mais importante para a análise sociológica do que localizar movimentos que afetam os modelos sociais de identificação, isto é, os tipos identitários pertinentes [...] Os processos de identificação futura devem ser lidos a partir da forma como os indivíduos utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias oficiais [...]. É por isso que as tipologias dos sociólogos devem tentar “colar-se” às tipificações recíprocas dos próprios indivíduos que são produzidas nas negociações complexas com as instituições pertinentes e seus agentes significativos (DUBAR, 1997).

Brasil, Golpe Militar ... Tempos intensos e complexos! Qual o significado destes primeiros anos de regime militar brasileiro na elaboração de tipos identitários pertinentes à construção de uma identidade docente? Controle? Sedução? Aceite ou recusa? O que se esperava de um professor primário naquele período? De que forma estes jovens entendiam seu papel na sociedade de então? Talvez, antecipando aspectos aos quais me reportarei de forma um pouco mais minuciosa em outros capítulos, confesso que o próprio título deste trabalho já congrega um lampejo de resposta, pois utiliza parte de uma das frases do discurso de formatura da turma de 1965, no qual a oradora, depois de aludir à responsabilidade para com o “futuro da pátria”, conclama seus colegas com a seguinte afirmação: “Somos semeadores, vamos florir a Terra de rosas depositando no coração de cada criança as sementes, o amor daqueles que nos fizeram professores [...]”. Mas, devemos nos conter um pouco e, como dissemos, retornar a estes aspectos em outros momentos deste trabalho.

1.4.2 Lugares de construção identitária

Referência principal, Dubar não é, contudo o único autor a “guiar” nossos passos. Nosso tema tem atraído um bom número de estudiosos vinculados a diferentes linhas de pesquisa. A identidade profissional dos professores tem sido alvo de inúmeras reflexões, fato já observado no editorial da *Revista de Educação*, que dedicou seu Volume XI, número 2, a algumas abordagens sobre esse tema. Em uma dessas abordagens, a professora portuguesa Maria de Fátima Chorão Sanches credits o crescente interesse sobre essa área de investigação às características peculiares da profissão docente, a saber: a mutabilidade, a complexidade e a plurivalência. Segundo a autora:

Equacionada em convergência e interação com a formação, a identidade profissional emerge como movimento cuja centralidade se espelha em aparente antinomia de permanência e mudança. Ela é processo envolvente do mundo, dos outros, do eu e da natureza da própria profissão, num dinamismo que articula de modo subjetivo formas experiências e sentidos narrativos múltiplos. É nestas instâncias identitárias que se situa o processo temporal de auto construção profissional. Como nos elucidam Bruner e Ricoeur, é nelas que se implicam a consciência de si, a coesão identitária e a subjetividade profissional através da duração histórica. (SANCHES, 2006).

Ao se deter nas linhas investigativas sobre este objeto, Sanches distingue algumas, construindo uma espécie de tipologia sobre as mesmas, na qual se destacam: estudos cujas análises incidem sobre narrativas de experiências; pesquisas que possuem o que chama de “foco complexo” e que versam sobre cultura profissional; investigações que se debruçam sobre concepções de ensino ou que se detêm nas estratégias que o desejo de permanecer na profissão incitam. Há, ainda, segundo ela, espaço para pesquisadores que, calcados numa “antropologia e fenomenologia da identidade dos professores”, procuram desvendar em que medida mudanças políticas e culturais se relacionam com o que o docente vive e sente.

Neste trabalho, sentimos de certa forma, ser partidários de uma linha de pesquisa que Segundo Sanches celebra:

“a ênfase no devir profissional, uma linha de investigação que apela para o estudo das identidades múltiplas nascentes, para o conhecimento e compreensão das singularidades profissionais que vão (re)emergindo em contextos diversos. Entre eles, refiram-se os micro contextos organizacionais das escolas tendo como objeto de análise as comunidades de prática formais e informais, sob a forma de departamentos curriculares e grupos disciplinares, por exemplo” (SANCHES, 2006).

Lemos, recentemente, o interessante artigo intitulado “Os professores e a fabricação de identidades” (LAWN, 2000) no qual o autor – embora se debruce sobre outra realidade, analisando aspectos relacionados às transformações da identidade docente na Inglaterra – indica que “**a gestão da identidade** dos professores é crucial para compreensão, quer de sistemas educativos **democráticos**, quer **totalitários**” (LAWN, 2000, p.69) . Sua proposta é a de destacar algumas questões relacionadas a este processo de gestão, que possam ser relevantes também para aqueles que estudam este processo em outros países.

Lawn dedica sua análise ao processo que Dubar entende como de **atribuição de identidade**. Assim, ele privilegia apenas um lado da construção da identidade docente, fato, aliás, que ele mesmo reconhece ao afirmar o seguinte:

Neste texto a identidade é abordada de um modo parcial, enquanto uma forma de moldar e gerir professores; mas não num sentido lato, como surge nos estudos culturais, onde é enfatizada a escolha e a diferença, sobretudo na promoção e aprovação das identidades oficiais, coletivas, sobre os professores. (LAWN, 2000, p.71)

Isto, entretanto, não empobrece em nada suas análises. Muitas destas, satisfazendo sua intenção original, são válidas para além da realidade britânica. Na verdade, não é difícil estabelecer pontos de contato, com o que vivemos no Brasil, o que se evidencia em trechos como o abaixo citado:

Freqüentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e de suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido de modernização sempre. (LAWN, 2000, p.71)

Sentimos-nos extremamente instigados a estabelecer correlações com as inúmeras alusões à inadequação dos professores, veiculadas em propagandas eleitorais ou em matérias jornalísticas, por ocasião das explosões de violências nas grandes cidades, ou do anúncio de índices que indicam atraso econômico em nosso país. Mas será este um apanágio de nossos dias?

O autor afirma que o uso do professor como um símbolo da nação e do sistema que o criaram, acompanha a história da Inglaterra desde o início do século XX. Não creio que no Brasil tenha sido diferente e espero poder identificá-lo nos anos aos quais me reporto.

Voltando ao arcabouço desta pesquisa, cumpre lembrar que, por motivos já declarados, – ou em alguns casos apenas entrevistados – este possui um alicerce histórico. Fato este que pode abrir muitas “frentes”, o que nos impele, portanto, a procurar ser um pouco mais precisos quanto à influência teórica deste tipo de abordagem na elaboração deste texto.

Já mencionamos que a categoria “tempo” é um elemento de particular importância para orientar as reflexões norteadoras deste trabalho. cremos que é importante tentar explicitar a que “tempo” estamos nos reportando. Em nossa pesquisa, estamos escorando nosso olhar, em grande parte, a partir da noção braudeliana de “longa duração”. Embora pretendamos retomar esta questão no terceiro capítulo deste trabalho, desde já gostaríamos de indicar que nossos passos procuram seguir:

[...] A longa duração, essa estrada essencial da história, não a única, mas que coloca por si todos os grandes problemas das estruturas sociais, presentes e passadas. É a única linguagem que liga a história ao presente, convertendo-o em um todo indissolúvel (BRAUDEL *apud* LOPES *et al.*, 2003, p.89).

Nossa pesquisa, se apóia também no uso de entrevistas., Quando nos propomos a usá-las como fonte de pesquisa, estamos nos remetendo à história oral e temos consciência de que esta opção requer extremo cuidado por parte do pesquisador. Como observou Alberti, a história oral carrega em seu bojo o fascínio pelo vivido. Encantamo-nos com a possibilidade de conhecer a experiência do outro, daquele que presenciou os fatos que procuramos perscrutar. Este atrativo, entretanto, acentua a responsabilidade do pesquisador ao colher e interpretar as entrevistas, pois é preciso ter em mente que a entrevista é um *documento* e como tal deve ser alvo de análises criteriosas. Suas informações não aspiram ao estatuto de verdades absolutas. De fato as distorções e falhas de memória nos relatos do depoente devem ser postas a reflexões mais amplas, levando o pesquisador a se perguntar o motivo pelo qual esse concebe o passado de uma determinada maneira, e o quanto esta “versão” se aproxima ou não da de outros entrevistados. Como destaca a autora:

Trata-se de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2002, p. 19)

Nosso escopo de análise não se limitará a uma reconstituição do passado dos egressos da turma de professorandos do ano de 1965 da escola Normal Sarah Kubitschek, nem, tampouco, visa simplesmente um reconstituição do passado desta instituição. Esta escola será, sem dúvida, o solo sobre o qual se desenvolverá nossa pesquisa. Portanto, a delimitação do tempo (1963 a 1965) e do espaço privilegiado em nossas análises se atrela a um tipo de abordagem usual no âmbito da história da educação: a história das instituições educacionais. A esse respeito, Gatti (2002) cita o pesquisador português Justino Magalhães, por ele considerado um dos teóricos deste viés analítico, afirmando que:

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação no quadro da História da Educação. Uma renovação em que novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. Uma abordagem que permitia a construção de um processo histórico que confere uma identidade às instituições educativas. (...) Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-lo implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES *apud* GATTI, 2002, p.19).

Em nosso trabalho, procuramos dialogar com algumas idéias bem abrangentes, pois percebemos que muitos aspectos ligados à forma como a ENSK se estruturou nos primeiros anos de sua formação podem ser melhor compreendidos se observados à luz de alguns dos conceitos trabalhados por Hobsbawm em “A invenção das tradições” (1984). Da mesma forma, acreditamos entrever alguns pontos de contato entre a noção de identidade de Dubar e as análises de Chartier (1988) acerca de Formação social e da noção de *habitus*⁸ procuramos fazer desta percepção uma ferramenta para tornar as questões às quais nos reportamos um pouco mais inteligíveis.

⁸ Fazemos referência ao capítulo III de “A história cultural;entre práticas e representações”, no qual o autor apresenta uma interessante leitura de alguns dos pressupostos teóricos de Norbert Elias.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA LONGA DURAÇÃO

Na primeira parte deste trabalho, nós apresentamos a noção de identidade adotada por esta pesquisa. Agora, procuraremos nos deter na forma como esta noção é trazida para o interior de nossas análises. Vamos nos permitir citar, uma vez mais, os “desconfortos” que foram deflagradores deste trabalho. Inicialmente nos “aliamos” à insatisfação de Isabel Lelis (2001) quanto à construção de uma imagem desqualificativa dos professores e que os apresenta como pessoas de pouca competência técnica e politicamente descompromissados.

Começamos então a realizar leituras que julgamos pertinentes a esta questão, o que nos levou a considerar a categoria “intelectual” como uma espécie de “baliza” promissora para uma pesquisa que, de alguma forma, se propõe a pensar o que então nomeávamos como “ser e ver” o professor do ensino fundamental. Neste momento, elegemos uma definição de intelectual – intimamente ligada à questão da atuação política – bem como uma época e um local para subsidiar uma primeira aproximação do campo empírico.

Assim iniciamos nossos primeiros contatos com egressos da turma de formandos de 1965 da Escola Normal Sarah Kubitschek. Repletos de expectativas, esperávamos encontrar relatos de censuras, acreditávamos que nossos primeiros entrevistados nos relatariam episódios nos quais sua liberdade de expressão tivesse sido cerceada, exemplos que confirmassem a idéia que fazíamos a respeito da “tensão” que deveriam ter sentido por sua formação profissional estar ocorrendo em um período com tantas demandas políticas. Ficamos totalmente desconcertados ao perceber que estes primeiros relatos, não mencionavam a tensão política do Brasil daquele período. Pareceu-nos que os acontecimentos políticos daqueles anos como que passaram ao largo daquele grupo. Quando perguntados sobre o peso da ditadura sobre sua atuação em sala de aula, não identificamos nenhuma menção a um controle externo, ou a falta de liberdade para realizar sua prática profissional.

Ficamos, portanto, extremamente inquietos; Se a sociedade brasileira dos anos de 1960 fora palco de uma experiência tão marcante quanto a de um golpe militar, nossos entrevistados pareciam indicar que a ENSK – e mesmo a sua própria atuação profissional - passara, de uma certa forma , como que ao largo desta realidade. Seria isto possível?

Chegamos a ficar um pouco consternados, afinal em nosso íntimo esperávamos, como dissemos, obter em nossas entrevistas menções à censura e a um controle exacerbado do “ser e ver” o professor, que tanto nos atiçara a imaginação. Como compreender isto? Após algumas semanas de uma angústia paralisante decidimos retomar algumas leituras realizadas na Prática de pesquisa, relemos o texto “A formação política e o trabalho do professor” de Florestan Fernandes (1989), este nos proporcionou novas bases para pensar nossas questões. Para tentar entender a maneira um tanto “distante” pela qual os alunos e professores da ENSK se relacionaram com os ditames do regime militar brasileiro.

Florestan Fernandes afirma que a tradição cultural brasileira forjou aspectos importantes da relação instituição entre o professor e os limites de seu horizonte cultural, o que influenciaria também a forma como o docente consegue perceber uma possibilidade de atuação política no exercício de sua profissão .Para o autor os professores estariam, imersos em uma teia de tradições que procuram nortear suas atuações e se encontrariam, nas palavras de Florestan ,em uma contínua brutalização cultural. Ele acredita que desde o período colonial prepondera em nosso país uma orientação *confinante* em relação à cultura e à educação, pelo menos no que concerne àquilo que poderíamos chamar, um tanto anacronicamente, de massa da população brasileira. Assim a Coroa, e mais tarde a elite senhorial, procurou garantir que apenas uma pequena parcela da sociedade tivesse acesso à cultura ilustrada. Para ele é interessante perceber que;

a desconfiança em relação ao intelectual seguia paralela a uma atitude intelectual mais ou menos aberta, dependendo naturalmente de quem se fala (..) Era uma sociedade altamente hierarquizada. Mas, ao mesmo tempo, era uma também uma sociedade que precisava do intelectual. E o caminho que se descobriu para utilizar o intelectual foi o mesmo que orientou o seu uso pela Igreja Católica.(..) Neste

contexto o intelectual era por assim dizer, domesticado, quer fosse de origem nobre ou de origem plebéia, automaticamente se qualificava como componente da elite e, quando isto não ocorria, como sucedeu com os professores de primeiras letras, ele era um elemento de mediação, na cadeia interminável de dominação política e cultural (FERNANDES, 1989, p. 158/9)

As idéias de Florestan Fernandes lançaram uma nova luz sobre aquilo que nossas entrevistas haviam apontado, permitindo também que reorganizássemos nossos objetivos. Desta forma se antes imaginávamos encetar uma reflexão acerca do professor enquanto intelectual, procurando destrinchar os percalços desta “opção” em um período de grande premência política como os anos de 1960. Agora nossa atenção se volta mais detidamente para a imagem do professor do ensino fundamental como alguém politicamente descompromissado, procurando perceber alguns elementos que concorreram para sua construção.

Desta forma, neste capítulo, procuraremos nos deter na relação entre tradição cultural brasileira e a construção de uma identidade para o docente “das primeiras letras”.

Antes, gostaríamos de salientar as duas noções que nos orientaram na construção deste capítulo. Primeiramente estamos enfatizando apenas **um lado** do processo de construção de identidade, ou seja, daquele que, lidando com a **atribuição de identidade** pelas instituições, produz a chamada **identidade virtual**, já esmiuçada no capítulo anterior. Assim estaremos nos lançando ao início da história colonial brasileira, procurando identificar a instituição de algumas **categorias de legitimação** como também de **relações de força** que paulatinamente lograram atribuir certas marcas identitárias aos docentes.

Tal esforço se justifica na medida em que, como já aventado anteriormente, nossa pesquisa é influenciada pelo conceito de tempo de longa duração. Nas palavras de Marcos Antonio Lopes (2003) “[...] teoria que se desdobra em três dimensões distintas e em compassos muito diferentes – o longuíssimo tempo da natureza, o tempo médio das estruturas e o momento fugaz das ações humanas”. O autor observa que o termo “estrutura” embora não seja facilmente identificável no universo vocabular de Fernand Braudel é clarificado pelo

mesmo, em um texto de 1978 no qual a estrutura é entendida como “articulação, arquitetura, e mais ainda, uma realidade que o tempo tem dificuldade em desgastar e que ele veicula longamente”.⁹

O mesmo Lopes reproduz uma citação de François Dosse a respeito deste conceito, que julgamos traduzir de forma cabal, o modo como poderemos sustentar nossas reflexões:

[...] em relação às outras durações, a longa duração beneficia-se de uma situação privilegiada. É ela que determina o ritmo do acontecimento e da conjuntura; é ela que traça os limites da possibilidade e da impossibilidade, regulando as variáveis aquém de determinado limite. Se o acontecimento pertence à margem, a conjuntura segue um movimento cíclico, e apenas as estruturas de longa duração pertencem ao irreversível. Essa temporalidade de longo alento tem a vantagem de poder ser decomposta em séries de fenômenos que se repetem, de permanências que evidenciam equilíbrios, uma ordem geral subjacente à desordem aparente do domínio factual” (DOSSE *apud* LOPES, 1993).

Por isso, quando apontamos alguns dos aspectos que estruturaram as primeiras relações entre poder e educação no Brasil, acreditamos que estamos indicando, também, aspectos que, sofreram poucas variações até os anos de 1960. Da mesma forma, torna-se possível, ainda, observar as mutações operadas nas relações entre os professores e os poderes políticos constituídos, incidindo, sobre as configurações identitárias dos primeiros.

Uma vez esclarecidas estas questões, seguiremos a “pista” lançada por Florestan Fernandes (1989), no texto “A formação política e o trabalho do professor”, e nos voltaremos aos primeiros anos de nossa colonização, tentando perceber os elementos constitutivos destas primeiras relações entre educação e poder. Como último cuidado, pensamos ser indispensável precisar a esfera da sociedade em que estaremos nos remetendo na procura de uma melhor compreensão destas relações.

Fosse outra a nossa pesquisa, nós poderíamos, por exemplo, tentar compreender estas relações a partir da produção de livros didáticos, ou por meio de análises acerca da evolução da legislação educacional brasileira. Nossa pesquisa, entretanto, buscará indicar a estabelecimento de **tipos identitários**, de modelos socialmente significativos, que

⁹ Apud LOPES, 2003, p.93.

influenciaram a construção de uma dada identidade do professor primário, naquele espaço e tempo delimitados¹⁰. Contudo, consideramos ser necessário um recuo mais amplo na história, de modo a estabelecer uma “teoria geral”, uma explicação abrangente que forneça o solo sobre o qual se apoiará a análise de nosso objeto, situado em um recorte espaço-temporal e social específico, porém escorado no estudo das mudanças e regularidades percebidas na longa duração. Por isso, nas próximas seções, procuraremos vestígios da instituição destes tipos identitários na Europa Ocidental e no Brasil.

2.1 MESTRE, MISSIONÁRIO OU PREGADOR?

Sabemos que coube à Companhia de Jesus a implantação da educação formal em nosso país. Tal projeto procurou atender sem dúvida à inúmeros objetivos. No âmbito de nossa pesquisa, entretanto, nos reportaremos a dois deles que pensamos terem relevância frente ao foco de nossas atenções.

Em uma esfera mais ampla, a tarefa educacional jesuítica, deveria ir ao encontro das orientações vigentes na Igreja Católica a partir do Concílio de Trento. De acordo com Hansen (2003) toda a pregação da Igreja católica do período pós-tridentino se caracterizará por uma íntima fusão entre teologia e política. Devemos lembrar que o Concilio de Trento, encerrado em 4 de dezembro de 1563, foi deflagrado pelo movimento da Reforma protestante, que ameaçava o até então soberano poder da Igreja na intermediação entre os homens e sua salvação.

Não nos surpreende, portanto, que seja tão importante para a Igreja forjar para si novas escoras de sustentação, fortalecendo, é claro, as já existentes. Olhemos por exemplo para um dos princípios da teologia reformada, denominado *sola fide et sola scriptura*. Em linhas gerais, este postula que cabe **ao crente** pôr-se em contato com Deus, e que para tanto, ele

¹⁰ Salientamos que em consonância com os objetivos de nosso trabalho, sempre que usarmos a expressão docente estaremos nos referindo ao Professor primário.

deve dedicar-se à leitura solitária da Bíblia. O Concílio considerou esta tese herética, enfatizando que o homem só pode alcançar sua salvação se sua relação com a “palavra de Deus” sofrer uma série de intermediações.

[...] A tradição que fora conservada por sucessão contínua e passada adiante “quase que de mão em mão”, é uma das duas fontes autorizadas dos “ritos”, palavras e orações, das “cerimônias”, gestos e ações, do “**magistério**”, **poder de instruir as almas**, do “ministério”, poder de santificá-las, e do “governo”, poder de dirigi-las, da Igreja Católica (HANSEN, 2003, p. 19).

Foi dentro desta lógica que as Ordens religiosas dos jesuítas e dos dominicanos promoveram a organização da “política católica”, na qual a Coroa assumia um papel absolutamente indissociável da ética cristã. E também segundo este autor, é a partir desta concepção que devem ser entendidas as formas pelas quais as noções de educar/educação, civilizar/civilização balizaram a organização da política colonial portuguesa. Segundo ele:

[...] é a conceituação do reino português como um “corpo místico” de estamentos e ordens sociais cuja vontade unificada se aliena do poder como submissão à pessoa mística do rei que deve ser posta como fundamento da ação educacional e catequética da pregação da “política católica”. Devemos lembrar, principalmente, a doutrina do *pactum subjectionis*, essencial na doutrina católica do poder monárquico e na conceituação do “bem comum”[...] Ela implica que a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do Estado, definindo-se “liberdade” como “servidão livre” ou subordinação à cabeça real (HANSEN, 2003, p. 24-5).

Para que se pudesse alcançar a “subordinação livre” - elemento salutar do “bem comum” – caberia à educação “tornar o homem mais homem”. Este foi o lema do *Ratio studiorum* usado pela Companhia de Jesus a partir dos primeiros anos do século XVII. Estas são, como dissemos, as diretrizes norteadoras do projeto educacional implantado nas colônias portuguesas. Em nosso país, estas orientações “gerais” passaram por refinamentos, resultantes das particularidades encontradas pelos missionários em terras brasileiras, as quais compõem o segundo aspecto no qual iremos nos deter.

Tão logo chegaram ao Brasil, os jesuítas se voltaram à tarefa de fundar colégios. Objetivando a formação de novos missionários, estas instituições eram também lugares para

que se colocasse em prática a alfabetização dos brasileiros¹¹. De acordo com José Maria de Paiva (2003), é preciso perceber que se tornar alfabetizado, neste período, tem um significado maior do que simplesmente aprender a ler; significava aderir à cultura portuguesa. Pois, era, com efeito, da nossa metrópole que partiam as letras – e também os códigos, regras etc. – que a esta nova sociedade cumpria reconhecer.

A alfabetização tentará reificar a maneira como deve se estruturar a organização social brasileira, uma organização marcadamente hierárquica e que determinará diferentes graus de acesso às letras . Paradoxal? Nem tanto! Basta lembrar que lentamente os jesuítas se organizaram para **catequizar** os índios, enquanto nos colégios se dedicaram a educar os filhos dos chamados “principais” da terra¹². Estes se tornariam advogados, padres, funcionários públicos, seriam os baluartes do sistema cultural que se objetivava implantar e manter. Não nos esqueçamos que a sociedade portuguesa, modelo a ser observado, tinha uma estrutura rígida, hierarquizada e, como vimos, fundada na religião. “O serviço de Deus e o serviço d’El_Rei eram parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, tal como eram entendidas à época. (Paiva, 2003, p. 44).

Até agora, nos reportamos à maneira pela qual o projeto colonizador concebia a realidade a partir da qual estruturavam – ou procuravam fazê-lo – sua relação com outras culturas. Esta realidade-modelo precisa, entretanto, desde o início, contracenar com um panorama totalmente diferente do original. Matas imensas, um oceano de separação, população rarefeita, falta de recursos. Qual o resultado desta equação tão complexa? Adaptações, sem dúvida, as mais diversas que se possa imaginar.

Os portugueses viviam em permanente estado de guerra, era extremamente difícil conquistar e manter terras na nova colônia, os índios eram uma ameaça constante, a vida se

¹¹ Pelo termo “ brasileiros” este autor enfatiza estar se referindo à ; portugueses, africanos e indígenas .

¹² A educação será pensada primordialmente para os homens, característica que se preservará por muitos séculos da história brasileira

estruturava em grande medida em termos de ataque e defesa, o que acabava por repercutir por toda a sociedade colonial.

Que respostas os jesuítas deram a esta realidade tão complexa? Se por um lado reconheciam a necessidade da guerra e da violência, por outro tentavam trazer os índios para o lado dos portugueses. Os jesuítas percebendo a frequência com que os brasileiros se entregavam aos “pecados da carne” não se furtavam a condenar estas práticas publicamente. Mas o que consideramos relevante neste processo é o fato de que os missionários se esforçaram ao máximo para que todas estas agruras não penetrassem na vida dos colégios. Assim, o currículo e a disciplina das instituições jesuíticas ambicionavam permanecer imunes a tudo que envolvia o ambiente social da colônia; Isolando seus alunos no ambiente ascético dos colégios, como se procurassem livrá-los da “contaminação” do meio social, tal como demonstra Paiva na citação abaixo:

Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiando-se na arte medieval da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição (...) A educação e o ensino se pautavam por princípios que, *ipsis literis*, não prevaleciam *extra muros*. (PAIVA, 2003, p. 47)

Segundo Romanelli (1999), as bases deste sistema não mudaram nem mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, apesar de esta expulsão ter desorganizado o sistema educacional vigente até então e pela primeira vez o Estado ter passado a assumir os encargos da educação. A autora lembra que os jesuítas eram responsáveis não só pelos colégios, mas também por seminários para formação do clero secular. Esta “massa de tios-padres e capelães de engenho”, nas palavras da autora, foram os continuadores naturais da ação pedagógica no Brasil, marcando também uma forte presença entre os recrutados para as aulas régias introduzidas no Brasil, no período das reformas do marquês de Pombal.

Embora parcelado e fragmentário e rebaixado de nível, o ensino mais variado nos seus aspectos orientou-se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita, concretizados nas varas de marmelo e nas palmatórias de

sucupira, tendendo a abafar a originalidade, a iniciativa e a força criadora individual, para pôr em seu lugar a submissão, o respeito à autoridade e a escravidão aos modelos antigos (SODRÉ *apud* ROMANELLI, 1999).

Ainda que a expulsão de nossos primeiros docentes não tenha abalado o sistema em suas linhas mais gerais, mudanças significativas ocorreram, quando da criação das primeiras escolas normais, e permitiram que os professores brasileiros começassem a configurar uma classe profissional.

Até agora estamos nos atendo à idéia de que a educação brasileira manteve-se orientada pelos mesmos princípios ao longo dos primeiros séculos, calcados na hierarquia e na submissão, e que, por conseguinte, foram estes também os valores que subsidiaram a atribuição de algumas marcas identitárias aos docentes. Assim, Seu primeiro tipo identitário delineou-se a partir da imagem de mantenedor destes valores.

2.2 FUNCIONÁRIO ESTATAL E CONSTRUTOR DE UMA “NOVA ORDEM”

No século XIX, surge no Brasil a primeira escola de formação de professores. Este foi um marco nas relações de força e nos sistema de ação que envolve a atribuição de identidade ou identidade virtual aos docentes? Sabemos que na Europa isto já se verificara.

Ao tratar de aspectos relevantes do surgimento e desenvolvimento da profissão docente, no continente europeu, Nóvoa (1991) enfatiza o peso que o surgimento das primeiras escolas normais tivera neste processo, apontando o momento a partir do qual certos indivíduos e/ou grupos sociais passam a dedicar um tempo cada vez maior à atividade docente. Este marcaria um aspecto da profissionalização, como se pode comprovar no trecho reproduzido a seguir:

É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a *função docente* de toda uma série de funções e erigindo o *campo educativo* em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo (Nóvoa, 1991, p.118)

Esta profissão, que vai se delineando, portanto, como campo de atividade diferenciado desde o séculos XV/XVI, passa por um período-chave, quando em fins do século XVIII

inicia-se um processo de secularização de ensino, que trará em seu bojo um conjunto de questões que envolvem a construção de uma nova imagem do docente. “Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado? Como deve ser pago? De qual autoridade deve depender?” (JULIA *apud* NÓVOA, 1991, 118). São questionamentos que acompanharam o surgimento dos Estado Nacionais que, nas palavras do autor, procuraram ser também Estados **docentes**.

O Estado procurara normatizar a educação, transformando os docentes em funcionários estatais e – pelo menos em tese – em agentes promotores de uma nova ordem social e política que anseia por escoras de legitimação. O que parece se exigir deste professor/funcionário, é que atue como um títere, fomentando em seus alunos valores “adequados”, disseminando saberes que contribuíssem para constituição da sociedade laica e burguesa que então se organizava.

Retirando a educação da tutela das Ordens Religiosas, o Estado procura homogeneizar, unificar e hierarquizar, em escala nacional, todos aqueles grupos que vinham fazendo do ensino sua ocupação principal. Assim será o crivo do Estado e não uma concepção corporativa do ofício que irá gerir este docentes como corpo profissional. Para Nóvoa (1991), o ensino transforma-se de obra religiosa ou humanitária , em um dever do Estado, que o transforma em serviço público. Os professores são confrontados com um projeto de laicização que, se por um lado lhes conferiu um novo estatuto sócio-profissional, por outro fez com que passassem a ser subordinados à autoridade do Estado.

Neste amplo e complexo processo, cremos que cabe destacar um aspecto que consideramos particularmente relevante, para a conformação de uma nova identidade docente no período: o estabelecimento de processos de seleção e designação para os docentes. Configura-se, então, uma estratégia, semelhante àquela percebida por Lawn (2000) na

Inglaterra do século XX. Lembramos que para Dubar (1998) a **atribuição** de uma identidade ao indivíduo por parte das instituições e agentes que com ele interagem, requer que estes procurem criar categorias de legitimidade, sendo este, nas palavras do autor, o “desafio essencial neste processo”. Seria uma forma de garantir que os professores que se ajustassem ao projeto nacional, na medida em que teria – ou ambicionaria ter - as suas qualidades morais e sociais, as virtudes e capacidades reconhecidas e legitimadas política e socialmente.

Na Europa, o controle do recrutamento daqueles que deveriam realizar atividades ligadas ao ensino privilegiou aqueles candidatos que se dispusessem a lecionar em localidades que não aquelas em que nasceram. Assim, de certa forma, eles abandonavam uma parte de sua identidade, de suas raízes, para abraçar uma outra identidade, escorada na neutralidade adquirida pela condição de pertencimento a um corpo do Estado.

Ser *funcionário* do Estado! Este ingresso no corpo estatal era simbolizado pela obtenção de uma licença – a partir de então obrigatória - para distinguir aqueles que estavam aptos a exercer o magistério. De acordo com Nóvoa (1991), esta licença foi um passo decisivo para o processo de profissionalização docente, permitindo, simultaneamente uma progressiva autonomização do campo educacional. A partir de então, se constitui um verdadeiro suporte legal para o exercício da atividade docente por um grupo profissional cada vez mais definido e enquadrado, que permitiu a delimitação do campo social de ensino.

Julgamos perceber que aqui, lentamente, configura-se um primeiro refino deste processo de construção da identidade docente. Na medida em que os professores passaram a realizar uma articulação entre **atribuição** e **incorporação** de identidades; correlacionando a identidade atribuída pelo Estado às identidades assumidas e visadas por eles. Cremos que estas **estratégias identitárias** foram, em grande medida, matizadas pela questão da integração e da autonomização, que fariam com que a identidade do professor ficasse de certa forma em

uma espécie de limbo, entre as restrições acarretadas pelo estatuto de funcionário do Estado e uma certa ânsia de liberdade, de construção de um discurso próprio. O autor percebe que:

Os docentes vão reivindicar uma maior autonomia [...]. Eles tentam conjugar os privilégios de funcionários (por exemplo, a inamovibilidade) com os de trabalhadores livres. Num certo sentido, pode-se dizer que o modelo ideal dos docentes situa-se a meio caminho entre o funcionário e o profissional livre – esta é uma das razões que explica porque o modelo das profissões liberais continua de maneira explícita ou implícita, um ponto de referência para os membros do corpo docente. (NÓVOA, 1991, p.123)

O reconhecimento pelo Estado da importância social de sua atividade¹³, acompanhado da noção de que esta pressupõe a posse de um arsenal de conhecimentos especializados, promoverá a idéia de que não só é necessário assegurar o controle dos docentes, mas que devem ser garantidas as condições para a reprodução de normas e valores próprios à profissão docente. O que fará surgir um novo aspecto na formação da identidade docente: o estabelecimento de uma formação específica, longa e especializada.

Este momento decisivo da evolução histórica da atividade docente vai ao encontro, portanto, dos anseios do Estado e dos docentes. Para os professores, o fato de que passaram a existir procedimentos de formação institucionalizados por meio da criação de escolas normais, permitiu que a “profissão se profissionalizasse”. A expansão dos instrumentos e das técnicas pedagógicas permitiu uma considerável melhoria para o **status** do docente. Já para o Estado significou a oportunidade de poder exercer um controle mais estrito sobre o **seu** corpo de professores.

No século XIX, os quadros docentes são, a exemplo do que fazem a Igreja e o Exército, forjados, quase que completamente, no seio das escolas normais, o que significa que são selecionados de acordo com regras próprias e que sua formação permite enaltecer princípios específicos, particularmente os da hierarquização e da disciplina. Para o processo de construção de uma identidade social docente essas escolas são um marco, sem dúvida. O

¹³ Já imperava, então, a noção de que a escola congrega dois importantes aspectos da vida social. Por um lado ela é promotora da instrução, vista como sinônimo de superioridade social e também como fator de

que nos leva a citar Nóvoa ainda uma vez, pois acreditamos que estas palavras traduzem de forma singular as transformações que as escolas normais geraram na Europa. Diz-nos este autor:

Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a *professionais* formados e preparados para o exercício da atividade docente [...]. A evolução do estatuto dos docentes primários está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento das escolas normais. No século XIX, elas constituem o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente. As origens do estatuto atual e da consciência profissional dos docentes primários remontam, em grande medida, ao século XIX: sua compreensão passa sem nenhuma dúvida por uma análise do trabalho realizado no seio das escolas normais. (NÓVOA, 1991, p.125).

Apesar de passar por tantas modificações ao longo do século XIX, há ainda neste período uma característica marcante da profissão docente. A sua **ambigüidade**. Esta ambigüidade – que entendemos como um reflexo do desvio entre identidades “para si” “e para o outro” – se traduz em uma espécie de “não-pertencimento social” que a profissão enseja.

Vista como uma via de promoção social para pessoas egressas de diferentes camadas sociais, a profissão detém saberes que fazem com que seus integrantes se sintam, por exemplo, superiores aos aldeões. Mas essa sensação de superioridade não encontra eco nos rendimentos oferecidos aos professores, o que os impedem de ter um estilo de vida típico da burguesia, categoria social que, sem dúvida, alguma é seu grupo de referência. Destacamos este aspecto por acreditar que as transações subjetivas e objetivas que dele se originam, são também um traço marcante da estrutura de longa duração que sustenta a relação do docente para com a sociedade, cujos traços julgamos perceber em nossas análises sobre os professorandos da ENSK.

2.3 OS PROFESSORES RÉGIOS NO BRASIL .

Até agora, nós reproduzimos alguns dos aspectos destacados por António Nóvoa em sua análise acerca da evolução sócio-histórica da profissão docente na Europa. A esse

progresso. Por outro, para o Estado ela é um elemento de integração social e política em uma época em que as sociedades vão se tornando sociedades de massas.

respeito, cabe a questão: Será possível estabelecer paralelos entre esta e a trajetória vivida pela profissão docente no Brasil? A princípio a resposta parece ser positiva afinal, como destacamos anteriormente, ao descrever as bases do sistema educacional da colônia portuguesa

Neste momento procuraremos vislumbrar aspectos da evolução e construção da identidade docente no Brasil a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, entendendo que ela foi o reflexo em nosso país da instituição de Estados/Nacionais/Docentes verificada na Europa.

Nossos comentários sobre esta questão se orientaram pela análise pertinente que Tereza Maria Rolo Fachada Levy Cardoso (1998) realiza sobre este tema em “As Luzes da Educação”. Gostaríamos de enfatizar que a partir de agora nosso trabalho, a exemplo do que faz Cardoso, privilegiará, na maior parte do tempo, o espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro, na proporção em que também conferimos a esta cidade uma centralidade particular na vida cultural e política do país.

Entre os séculos XVII e XIX, a Coroa portuguesa implantou – no reino e em seus domínios ultramarinos – um sistema público de educação, conhecido como *Aulas Régias*. É interessante perceber toda a intencionalidade que este nome abarca, como enfatiza Cardoso (1998), para quem:

É oportuno assinalar que no Despotismo Ilustrado, a palavra régio tem caráter ambíguo, porque ao mesmo tempo em que remete à figura do monarca reiterando uma tradição absolutista, que persiste período afora, representa também o avanço que o termo traz, pela contraposição à tradição de ensino por parte da Igreja. Nesse caso, as *Aulas Régias* significavam as *Aulas* que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. (CARDOSO, 1998, p.115)

Em 28 de Junho de 1759 era publicado em Portugal, um primeiro alvará que além de instruções detalhadas acerca da implantação da reforma na educação, instituía o cargo de Diretor de Estudos, responsável pelo planejamento, execução e controle dos professores. Em seu trabalho, Cardoso faz uma análise minuciosa deste documento, observando-lhe, em

grande parte, sua dedicação à construção de uma imagem pejorativa da educação, até então, tutelada pelos jesuítas, enfatizando a necessidade de modernização. Assim o rei declara que:

Desejando Eu não só reparar os mesmos Estudos para que não acabem de cair na total ruína, a que estavam próximos; mas ainda restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portugueses tão conhecidos na Republica das Letras, antes que os ditos Religiosos se intromettessem a ensiná-los com os sinistros intentos, e infelizes sucessos, que logo desde os seus princípios foram previstos e manifestos pela desaprovação dos Homens mais doutos, e prudentes (CARDOSO, 1998, p.117).

A autora destaca que este documento já sustenta a idéia de que era imprescindível, controlar aqueles que, a partir de então, se dedicassem a tarefa de educar, posto que seriam agentes de uma política centralizada e estatizante. Por isso mesmo, como já indicado por Nóvoa (1991), fazia-se necessário controlar o ingresso nesta atividade, motivo pelo qual o alvará já salienta que estes – embora indicados pelo Diretor dos Estudos – passariam pelo crivo de uma seleção rigorosa. O documento menciona inclusive que a transgressão às regras por ele estabelecidas, seriam passíveis de sanções como a “privação do emprego”.

Apesar de anunciar um controle tão rígido, o documento também esboça uma identificação um pouco mais lisonjeira dos docentes, posto que afirma que estes “terão o privilégio de nobres, incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de professoribus et medicis” (CARDOSO, 1998, p.121). Assim é acenada aos docentes a possibilidade de uma distinção política e social, o que é ainda mais significativo para aqueles que se encontravam nas colônias, para os quais a possibilidade de ascensão social era particularmente tênue.

Tratando especificamente destes últimos, no edital publicado em 28 de Julho de 1759, ao convocar candidatos para reger cadeiras dos Estudos menores¹⁴, já se conjeturava a possibilidade do preenchimento de vagas fora da metrópole. Nele, o Diretor de Estudos Gerais D. Tomás de Almeida anuncia que:

¹⁴ A designação de Estudos menores em Portugal, como aparece nos documentos oficiais desse período, do mesmo modo que a de Escolas Menores, e de Primeiros Estudos, correspondia ao ensino primário e ao ensino

[...] dentro do termo de seis dias, que correrão da data deste em diante me apresentem todos os que quizerem ser providos, sua petições com as clarezas precisas para as referidas diligencias; o que não só comprehende o provimento das Cadeiras que se hão de estabelecer na Corte e Cidade de Lisboa; mas ainda nas terras vizinhas, a respeito das quaes lhes extendo o termo até quinze dias da Data deste em diante, e sem embargo, que para as Provincias de fora e para os mais Dominios de El Rey Nosso Senhor, se hão de passar commissões para as suas capitaes respectivas, com tudo se houver pessoas na Corte, ou sua vizinhança que lhes tenham mais utilidade as Cadeiras das Provincias de fora, ou ainda no Ultramar, poderão meter suas petições, porque feitas as diligencias tão necessarias para o feliz acerto dos provimentos e achando-se com as qualidades precisas serão propostas de Sua Magestade, para rezolver com acerto, que he inseparavel da Sua dilatadissima, e profunda comprehensão. (CARDOSO, 1998, p.127)

Desde o início já podem ser verificados os primeiros “tropeços” da implantação do sistema: Uma das obras literárias indicadas como fundamentais¹⁵ pelo alvará de 28 de junho de 1759, chegaria ao Brasil com apenas duzentos exemplares, número reduzido para atender a toda a cidade do Rio de Janeiro; outro exemplo é o fato de que, embora o primeiro concurso para professores públicos tivesse sido realizado em Recife no ano de 1760, cinco anos depois ainda não houvera a nomeação de um único professor. O caráter assumido pela atividade docente nestes anos passará por transformações com a chegada da família real portuguesa ao Brasil. D. João procurará fazer do novo centro do poder uma sede de cultura e de produção intelectual, o que fará com que a educação passe a conhecer um novo prestígio. Mas isso não provocou, entretanto, uma mudança de atitude em relação aos Estudos Menores, que mantiveram seu pouco prestígio (que se refletia naqueles que a ele se dedicavam como atividade profissional). Com efeito, enquanto eram instaladas cadeiras como a de medicina, criadas a Academia Militar e a Academia de Belas Artes, e implantados cursos de cunho formativo-profissional, as primeiras letras, não mereciam uma atenção diferenciada.

No Brasil do período coexistiam, portanto, múltiplas formas e locais de ensinar e aprender, traduzindo uma ótica que priorizava a organização da instrução de nível superior, vista como meio de formar os quadros que se dedicariam ao aparelho administrativo que então se estruturava, na nova sede do governo.

secundário, sem distinção. Depois de concluídos os Estudos menores, o estudante habilitava-se a cursar os Estudos Maiores, ou seja aqueles oferecidos pela Universidade (CARDOSO, 1998, P. 112).

Até as primeiras décadas do século XIX, não se realizara no Brasil uma efetiva funcionarização dos docentes, que provocara na Europa sua transformação em corpo profissional, dotando-lhes de um primeiro esboço de identidade social. Com a Lei Geral do Ensino de 1827, que traduziu a tentativa do Estado em adotar medidas que visavam um maior controle, organização e normatização desta atividade. As transformações mais efetivas só iriam se realizar, entretanto, com o Ato Adicional de 1834. Este além de extinguir as aulas régias, tornou as províncias responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino e – mais importante – pela **formação de professores**.

Cardoso se refere, ainda, ao Ato adicional que ao facultar às províncias a gerência de seu sistema de ensino, transferia o seu controle às oligarquias locais. Dessa maneira, a autora observa que o exercício ou não da Educação, pode aqui ser entendido como possibilidade de libertação do homem ou, em sentido oposto, como forma de sua dominação pelos políticos locais (CARDOSO, 1998, p. 275).

Percebemos os anos que se seguiram ao Ato Adicional, como período no qual a classe senhorial brasileira reconhece a necessidade de garantir seu papel como detentora de inúmeros monopólios, sobre os quais este poder se esteava: da terra, dos escravos e, mesmo, o da violência física. Este grupo era cômico das transformações ocorridas na Europa e mesmo nas Américas: o trabalho assalariado se expandia, a industrialização caminhava a passos cada vez mais largos, novas relações econômicas se estabeleciam. Como adequar o Brasil aos ditames do mundo “civilizado”, sem, contudo permitir que ocorressem mudanças estruturais significativas?

A exemplo do que ocorrera na Europa, o controle da educação e de seus agentes incluiu a busca pela divulgação de valores que uma vez legitimados, permitisse uma melhor acomodação entre a **atribuição** e a **incorporação** de identidades. Buscava-se promover a

¹⁵ *Sellela Latini Sermonis* de Chompré

formação e a manutenção de formas de pensar, que não só reconhecessem a autoridade Imperial, mas que também apresentassem as classes dirigentes como representantes de uma vontade maior, do bem comum que deveria predominar na sociedade brasileira.

2.4 SURGEM AS ESCOLAS NORMAIS

É neste contexto, portanto, que devemos entender o estabelecimento das escolas normais no Brasil. A primeira delas se localizou na província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, de acordo com o que estabelecia a Lei nº 10, de 1835¹⁶. A escolha da cidade de Niterói não se deve a algum tipo de “obra do acaso”, pois nela se encontravam as bases do grupo político conservador que ascendera ao poder depois do Ato adicional de 1834, conhecido pela alcunha de “saquaremas”.

Estes políticos – muitos deles envolvidos com a produção e exportação do café – mantiveram sua preeminência política até praticamente os anos 1860. Para tanto procuraram conjugar dois elementos: coerção e adesão. Para o primeiro, encetaram a organização de instituições de vigilância e punição que, por meio da violência, garantissem a manutenção da ordem. E manter a ordem para estes políticos significava:

“[...] prevenir ou reprimir os diferentes crimes públicos, particulares e policiais arrolados no Código Criminal, reprimir os levantes da malta urbana, pôr fim às lutas pela posse da terra, combater as insurreições dos escravos e destruir os quilombos, além de procurar conhecer a população do Império, sua distribuição e ocupação, vigiando aqueles que eram sempre vistos como vadios e desordeiros. Significava forjar um conjunto de instituições políticas, administrativas e judiciárias, velando pelo seu correto desempenho. Manter uma ordem significava garantir a continuidade das relações entre senhores e escravos; do monopólio da terra pela minoria privilegiada” (MATTOS, 1987, p.281-282 *apud* RESENDE, 1999, p. 132)

Desta forma, a questão da ampliação da adesão aos valores considerados adequados, não poderia ser minimizada. Como fazer que cada indivíduo tomasse como seus os objetivos das classes dirigentes? A educação parecia ser uma forma promissora de realizar esta tarefa.

¹⁶ “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo” (TANURI, 2000, p.64).

Julgamos encontrar vestígios deste objetivo “cooptador”, não apenas na instalação da primeira escola normal, mas também na definição de seu currículo e mais importante, no delinear do perfil daqueles que poderiam frequentá-la. Traços, aliás, que já se delineavam na lei de 1827:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Foram celebrados também em 1835, quando seu artigo 4º indicava como aptos à inscrição na Escola Normal pessoas que, além de possuírem boa morigeração, fossem alfabetizadas. Boa morigeração, bons costumes e boa educação, os quais seriam comprovados por meio de atestados.

Art. 6º_ Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que se proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita (Villela, 2003, p.106)

A identidade virtual que se procurava atribuir a estes docentes, delineava uma imagem de professores bem educados, mas possuidores de um conteúdo formal mínimo – leitura e escrita. Apesar de ser, de certa forma, a tradução de um anseio das classes conservadoras brasileiras, a Primeira Escola Normal brasileira não “vingou”, sendo extinta em 1849, após ter conseguido formar apenas um número ínfimo de alunos ¹⁷. Tanuri (2000), atenta para o fato de que, embora nas décadas seguintes tivesse havido o surgimento de novas escolas deste tipo – inclusive no Rio de Janeiro –, não se pode dizer que este tenha sido um projeto que logrou êxito. Citando Primitivo Moacyr (*apud* TANURI, 2000, p. 64) reproduz o comentário de um

político, do período, que as definiu como “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia”.

Achamos curiosa a expressão utilizada pelo então presidente da Província do Paraná. Afinal o termo “exótico” abrange significados que vão de estrangeiro a desajeitado, passando por esquisito, excêntrico, esdrúxulo, extravagante. Cremos perceber nesta expressão rudimentos, de uma forma de perceber, não só a Escola Normal, mas os próprios professores que ela deveria formar.

Acreditamos que este professor não se encontrava “enraizado” na sociedade do período. Vejamos bem: O “profissional” que estas escolas supostamente deveriam formar, dedicar-se-ia à tarefa de educar as classes menos favorecidas, afinal os filhos das classes mais abastadas contavam com outros expedientes para receber as primeiras letras. Fica a questão: Que propósitos poderiam ser entrevistados na educação para as camadas menos privilegiadas das primeiras décadas do século XIX? Porque legitimá-la?

Na obra “Memórias de um sargento de milícias” há um trecho que acreditamos traduzir esta falta de enraizamento, este exotismo que caracterizava a educação e – insistimos – os docentes nesta sociedade. Neste, o padrinho do personagem principal, embora dono de barbearia e, portanto, um pouco mais “remediado” financeiramente, especula sobre o futuro de seu afilhado:

“[...] sonhava-lhe uma grande fortuna e uma elevada posição, e tratava de estudar os meios que o levassem a esse fim. Eis aqui pouco mais ou menos o fio dos seus raciocínios. Pelo ofício do pai... (pensava ele) ganha-se, é verdade, dinheiro quando se tem jeito, porém sempre se há de dizer: - ora, é um meirinho!... Nada... por este lado não... Pelo meu ofício... Verdade é que eu arranjei-me (há neste arranjei-me uma história que havemos de contar), porém não o quero fazer escravo dos quatro vinténs dos fregueses... Seria talvez bom mandá-lo ao estudo... **porém para que diabo serve o estudo**¹⁷? Verdade é que ele parece ter boa memória, e eu podia mais para diante mandá-lo a Coimbra... Sim, é verdade... eu tenho aquelas patacas; estou já velho, não tenho filhos nem outros parentes... mas também que diabo se fará ele em Coimbra? licenciado não: é mau ofício; letrado? era bom... sim, letrado... mas não; não, tenho zanga a quem me lida com papéis e demandas ... Clérigo?... um

¹⁷ Em 1840, após quatro anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério (Moacyr, 1939b, p. 199 apud Tanuri:64)

¹⁸ Grifo nosso

senhor clérigo é muito bom... é uma coisa muito séria... ganha-se muito... pode vir um dia a ser cura. Está dito, há de ser clérigo... ora, se há de ser; hei de ter ainda o gostinho de o ver dizer missa... de o ver pregar na Sé, e então hei de mostrar a toda esta gentalha aqui da vizinhança que não gosta dele que eu tinha muita razão em lhe querer bem. Ele está ainda muito pequeno, mas vou tratar de o ir desasnando aqui mesmo em casa, e quando tiver 12 ou 14 anos há de me entrar para a escola.”¹⁹

Vejamos que a personagem não apenas tem como um tanto obscuro o “proveito” que seu protegido possa ter com a educação, como também considera como idade indicada para o ingresso escolar os “12 ou 14 anos” . Antes disso ele mesmo se propunha a alfabetizar a criança, já que não reconhecia competência específica nessa tarefa que, a seu ver, podia ser realizada por qualquer letrado.

Outro exemplo, apontado por essa autora, do **perfil identitário** do docente nesta época pode ser entrevisto, em 1864, na declaração do inspetor-geral da Instrução Pública da província de São Paulo:

Os concursos de ordinário consistem num exame quase sem publicidade; ninguém comparece a presenciá-los; o candidato não tem já mais competidor, **propõe-se a contender por um lugar que ninguém lhe disputa**.. Em regra ele lê correntemente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em Religião, recita de cor as orações principais da Igreja; responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios e a doutrina.(TANURI, 2000, p. 65).²⁰

Nas três últimas décadas daquele século transformações de ordem política e social, permitiram que lentamente fosse forjada uma nova identidade para os docentes brasileiros. A partir de então, o professor primário passaria a ter uma nova visibilidade na sociedade, podemos dizer que passaria a ser **valorizado**. Não podemos deixar de nos fascinar com este processo. Pois, como veremos, a valorização do docente se escora em noções no mínimo curiosas; sacrifício, pobreza, austeridade, sacerdócio e missão.

O Brasil do final do século XIX passava, com efeito, por inúmeras mudanças: enfraqueceu-se o poder dos Conservadores e da própria monarquia, minado pelo avanço do que Villela (2003) chamou de “montante liberal”. O movimento abolicionista também ganhou

¹⁹ Extraído do endereço eletrônico http://pt.wikisource.org/w/index.php?title=Mem%C3%B3rias_de_um_Sargento_de_Mil%C3%ADcias/III&oldi

vulto, indicando para aquela sociedade a premente necessidade de assimilação de novas técnicas e instrumentos para produção, levando a pensarem em “Outros braços” para a movimentar a agricultura. A principal alternativa escolhida foi a dos imigrantes, que começariam a chegar em número cada vez maior.

Vemos, portanto, que o país vivia um momento de grandes mudanças a exigirem decisões prementes. Um dos temas mais importantes do período girava em torno das conseqüências oriundas da representatividade eleitoral, pressuposta pelo voto alfabetizado. Por meio desta questão, a educação despontaria como via possível, para que se evitassem os “transtornos” que escolhas “erradas” na urna poderiam causar. Villela reproduz as palavras de Alambary Luz, diretor da Escola Normal de Niterói, as quais delineiam, de maneira bastante contumaz, a forma como este assunto era tratado então:

Um povo sem instrução chamado para nomear seus mandatários ou escolhe quem lisonjeie as suas paixões grosseiras, ou curva-se às argúcias despóticas de seus pretensos mentores. (VILLELA, 2000, p.116).

A mesma autora ressalta que para uma boa parcela da intelectualidade brasileira, bem como para inúmeros políticos, as conquistas populares, se não acompanhadas por uma orientação “correta”, poderiam ser uma séria ameaça à ordem. Por isso emergia como ordem do dia, a necessidade de que se instalasse no país uma orientação pedagógica que fosse capaz de “moldar, conscientizar e conformar o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA, 2000, p. 116).

Obviamente, caberá aos professores levar esta tarefa à cabo. A educação foi vista de uma forma muito semelhante àquela apontada por Lawn (2001, p. 70): “A produção de identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, [...] é uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação”.

Assim, curiosamente neste contexto extremamente ambíguo, pois **liberdade** e **controle** são colocados em relação simbiótica, emergiram novas relações em torno da identidade para o professor primário. A **identidade atribuída** a estes docentes por nossas elites dirigentes, é perpassada claramente pela idéia de que eles deveriam voltar suas atividades para a manutenção da ordem no país, atuando junto às classes populares. Assim, podemos perceber que os professores estavam estabelecendo relações entre as identidades visadas por eles e as que lhes eram atribuídas.

A imprensa do período não se furta a apresentá-los como detentores de uma missão e de um saber próprio. Um saber que toma conta do currículo das Escolas Normais, como a Escola Normal criada na Corte em 1880.

2.5 NOVOS SABERES, UMA NOVA MISSÃO

Nossa pesquisa passará a apontar indícios da relação entre **atribuição e incorporação**, que resultou em uma nova identidade, docentes oitocentistas. Para tanto usaremos, em grande parte o trabalho de Alessandra Frota de Schueler (2005). A autora faz uso de artigos publicados no jornal Instrução Pública, e entende que por meio destes é possível perceber um processo de mutação na forma como o professor era apresentado àquela sociedade. Aos leitores daquele periódico, os professores passam a se apresentar como categoria profissional; reivindicando melhores condições de trabalho e analisando problemas sociais e educacionais. Para Schueler :

[...] os mestres das escolas primárias da Corte participaram ativamente no processo de constituição da profissão docente, *fazendo-se* professores por meio da discussão pública e da produção coletiva de identidades profissionais, sempre provisórias, móveis e contraditórias que, porém, funcionavam como instrumento de agregação em torno da configuração da idéia do magistério como uma *missão* de fundamental função social e pública (Schueler, 2005, p. 379).

Os docentes passaram a ser pessoas que procuravam conhecer e fazer conhecer seu lugar na sociedade. Vejamos então alguns aspectos deste processo: Como já indicamos, as três décadas finais do século XIX foram as mais “movimentadas” no que tange a mudanças

nas relações entre política e educação primária, o que contribuiu para o surgimento da Imprensa pedagógica na Corte. Esta funcionou como espaço para os debates entre os docentes, as autoridades administrativas e a sociedade. Mesmo, enfatizando, que podem ser percebidos embates e conflitos internos ao grupo de docentes, – o que inclusive se traduz na existência de diferentes publicações pedagógicas no período – Schueler insiste no fato de que os periódicos foram um elemento de suma importância para consolidar um *spirits de corps* para os professores . A partir de então, os professores iniciaram uma série de “diálogos” travados entre docentes e entre estes e o Estado. Os professores passaram a debater questões relativas ao ensino, como o direito à educação, o sentido da escola para a educação popular. e as condições de trabalho que enfrentavam, entre outras.

Cumprir destacar que mesmo antes do surgimento do Instrução Pública, um fato notório marcou esta *presença pública* dos professores como pessoas a quem cabia discutir os problemas da sociedade. Trata-se do Manifesto dos Professores Primários de 1871. O manifesto assinado pelo professor Manoel José Pereira Frazão, em nome de outros trinta e cinco professores, no qual acreditamos encontrar indícios das transações identitárias subjetivas. Iniciava-se com as seguintes palavras:

“Quando uma sociedade se sente abalada em seus alicerces pela corrupção, que tudo tem invadido, quando a descrença nos homens e nas cousas é geral como acontece entre nós, a salvação da pátria só pode depender do apelo as inteligências ainda tenras das gerações novas” (Lemos, 2004 ,p. 3)

O Manifesto, era uma resposta ao relatório de 1868, assinado pelo conselheiro Paulino Soares de Souza. Neste documento, o conselheiro afirmava que “[...] as condições da *instrução primaria* nessa corte estão ainda longe de satisfazer as necessidades *sociaes* [e que se tanto ocorria era] por falta de bons professores”. Frazão, falando **em nome da classe**, sustentava que os professores,

[...] classe talvez a mais importante dos servidores do estado, vive oprimida, ludibriada, escarnecida, e o que mais é humilhada pela injustiça em que os poderes do estado a apelidão constantemente de ignorante (...) não há ministro novo que não

diga no seu primeiro relatório que somos ignorantes, e que depois não modifique o seu juízo reconhecendo a injustiça que nos fez!.(LEMOS, 2004, p.4).

Cremos que este trechos são bastante elucidativos, no que tange a demonstrar esta tomada de consciência profissional, pela qual os professores passavam à época. Schueler ressalta que a lista das pessoas envolvidas na editoria do referido jornal, já nos fornece indícios que podem apontá-la como uma das estratégias organizadas por professores e representantes do governo, para tentar viabilizar um diálogo em torno dos problemas da educação pública²¹. Fato que no horizonte de nossa pesquisa, apreendemos como mais um vestígio deste recém adquirido prestígio dos docentes.

No que tange ao “outro lado”, Schueler, destaca que entre os professores primários envolvidos com a publicação, encontravam-se pessoas que nos anos seguintes foram cada vez mais se tornando notórias no cenário da educação pública²². O periódico procurava consolidar a idéia de que o ensino primário deveria ocupar um papel maior do que o de *locus* de alfabetização, ele deveria representar a consagração do direito à educação que, afinal, já era, pelo menos teoricamente, garantido desde a Constituição de 1824. Outro objetivo do jornal torna-se particularmente interessante para o escopo de nosso trabalho. Trata-se do esforço empreendido no sentido de consolidar o papel social do docente. Schueler entende que a publicação procurava apresentar o professor como um agente de grande importância para o desenvolvimento do país. Ao mesmo tempo, buscar o reconhecimento público da educação

²¹ Assim, na relação de pessoas relacionadas com a Instrução Pública, figuravam Theófilo das Neves Leão ; proprietário e Secretário de Instrução Pública da Corte,o já citado Dr. Alambary Luz, redator –chefe e que naqueles anos ocupava a função de Inspetor de Distrito, fiscalizando escolas particulares e públicas de Paquetá. Estas *personas* públicas foram segundo a autora, extremamente importantes para que o semanário pudesse contar com apoio financeiro. Na verdade sua relação com as autoridades da Inspeção Geral de Instrução, fez mais do que lhes garantir um auxílio financeiro, ela também permitiu que o jornal fosse distribuído gratuitamente entre os docentes da Corte.

²²

□ A autora cita : Antonio Estevam da Costa e Cunha, divulgador do original e nacional método de leitura *Bacdafá*, e seu pai, Antonio Severino da Costa; Thereza Leopoldina Araújo; Augusto Candido Xavier Cony, defensor dos *Asilos Infantis* para educação de crianças pobres, livres e libertas; Carlos Brazil; Manoel Olympio da Costa; Francisco da Silva Castilho, um dos mais antigos professores públicos da Corte e elaborador de cartilhas e gramáticas da Língua Portuguesa, além de compêndios de instrução religiosa, utilizados nas escolas primárias e secundárias do Império.

foi uma das maneiras que os professores do período encontraram para afirmarem-se como uma classe. Ao nos debruçarmos sobre as análises que a autora faz acerca do Instrução Pública, munidos do referencial teórico adotado nesta pesquisa, cremos ser factível, compreender por meio dessa publicação, meandros do processo de construção da identidade social do docente. Entendemos que, a cada exemplar publicado, articulavam-se identidades herdadas e visadas, atribuídas e assumidas. Para nós, o jornal foi um verdadeiro cadinho das transações objetivas e subjetivas, um veículo que viabilizou a construção desta identidade²³.

Cremos que o principal matiz desta configuração identitária, foi o fato de que o “lugar de destaque” que cabia ao professor ocupar, era envolto por uma espécie de aura de humildade, por uma “predisposição” ao sacrifício, por perceberem sua atividade profissional como uma **missão**. Atrevemos-nos a aperceber neste docente respeitado e profissional, que emerge em fins do século XIX, uma releitura do missionário jesuíta dos séculos anteriores. Visão que a leitura de dois manuscritos daquela época, só vem reforçar²⁴ Assim, em “O Professor e seus predicados” escrito provavelmente neste período, o professor surge como:

Apóstolo da religião, ao mesmo tempo que da civilização o professor aproxima-se do sacerdote, como ele mostra as infinitas grandezas de Deus e a magnificência. De suas recompensas, como ele mostra os *mysterios* da *Redenção*: como o sacerdote finalmente, aponta a seus *alumnos* o céu e o caminho que para ali conduz. [...] Pode-se, pois, *afirmar*: que o professor verdadeiramente digno desse nome dá a família filhos honrados e laboriosos; ao Estado cidadão úteis e instruídos à Igreja fiéis e ao céu santos..

Outro manuscrito, este devidamente datado de 1 de Dezembro de 1875, nos aponta que :

O dever do mestre não consiste só em abrir a porta da aula, quando bem lhe pareça, mas sim, na hora marcada e de conformidade com a lei. O professor deve ser zeloso do progresso de sua escola a ponto de si preciso for, sacrificar-se pelo cumprimento de *seo* dever. [...] Não ignoramos *q* a missão é árdua; *si* a abraçamos cumpramos o nosso dever e por *elle* nos sacrificuemos (Sem autor, 1875)

²³ Conforme explicitado no capítulo I deste trabalho.

²⁴ Em anexo

Embora não possamos identificar os autores destes documentos a seriedade do arquivo ao qual pertencem, faz com que os consideremos, uma fonte pertinente para a compreensão da imagem que a profissão docente, pouco a pouco passava a consagrar²⁵.

Retornando ao artigo de Schueler, percebemos que O Instrução Pública, elegia também uma espécie de epíteto para os docentes, eles eram chamados de **filhos do povo**, que se dedicavam a uma “**carreira de pobres**”. Para a autora, isto fica particularmente evidenciado, pela edição de Novembro de 1872, na qual Alambary Luz ao fazer um esboço do perfil dos docentes – homens e mulheres – das escolas primárias da Corte, destaca que estes eram basicamente, meninos pobres que muito cedo passavam a atuar como professores adjuntos.

Vemos, portanto, que no fim do período oitocentista, conviviam no Brasil de forma intrincada, diferentes imagens acerca da docência. Se, entretanto, nos esforçarmos um pouco, poderemos tentar distinguir suas interfaces. Reconhecer a importância de sua função , exigia também que a sociedade se reportasse a um “quê” de sacrifício por esta exigido. Parcos salários, condições materiais árduas , eles eram um símbolo de

austeridade e esforço pessoal no interior de uma sociedade liberal e meritocrática, na qual, pela via da instrução e da educação, era possível aos indivíduos valerem-se de estratégias que os movimentasse por meio das hierarquias e no interior das diferenças socioculturais, alcançando posições intermediárias como as dos professores públicos. Estes, ainda que vinculados aos setores sociais empobrecidos, possuíam o prestígio e a distinção que a sua importante função social lhes proporcionava. Ambigüidade que seria característica da profissão docente no decorrer de sua constituição como carreira vinculada ao Estado. (Schueler, 2005, p. 384)

A ambigüidade, também se faz presente quando estas imagens de mérito e sacrifício, são confrontadas com o nepotismo vigoroso que orientava a distribuição de cargos aos professores, nada mais elucidativo desta situação do que este trecho de um artigo do Instrução

²⁵ Os manuscritos foram acessados, por meio eletrônico e fazem parte do acervo do HISTEDBR da Faculdade de Educação da UNICAMP

Pública, datado de 21 de Julho de 1872 , nele o professor Antonio Severino da Costa denuncia que :

O artigo 35 do Regulamento de Instrução concede o título e vantagens de professor adjunto aos alunos maiores de 12 anos que forem aprovados com distinção nas escolas públicas. Mas o desejo de arranjar um filho, um irmão, um sobrinho, um afilhado ou um protegido, a índole compassiva, bondosa e condescendente do brasileiro, tem dado lugar a abusos que nem sempre tem sido corrigidos pelos três exames que o adjunto ainda fica sujeito e, a alguns, tal proteção ou 'felicidade' os acompanha, que chegaram até no santuário do magistério, desconhecendo a importância de seu sacerdócio. (Schueler, 2005, p. 385)

Esta era a realidade multifacetada dos docentes nestes anos limiares do século XIX, que seria também os anos finais do regime monárquico no Brasil. A República vai, portanto, “receber” um professor que já possui uma imagem consolidada, que abarca todas as contradições indicadas nos parágrafos anteriores. Antes de nos reportarmos às transformações pelas quais a identidade docente passará ao longo do século XX, cumpre que destaques um ponto, ao qual até agora não fizemos menção. Já então se encontrava em pleno vigor o processo conhecido como feminização do magistério, mais e mais mulheres passavam a se dedicar à docência, fazendo com que, – como veremos – já nas primeiras décadas dos anos 1900, as mulheres fossem majoritárias entre os docentes ligados ao ensino primário. O estudo detalhado dos motivos que desencadearam este processo- suposta facilidade para conciliar atividades profissionais e domésticas, baixos salários entre outros- não integram o horizonte desta pesquisa. Para o interesse da pesquisa, cumpre salientar que, para o período compreendido entre 1870 e 1889, a crescente presença feminina na educação, não altera o cerne da identidade docente que então se consolidara: O professor era por fim um missionário austero e humilde embora totalmente cômico do seu dever a cumprir, qual seja, o de disseminar valores de ordem e respeito que contribuíssem para que o Brasil pudesse figurar entre as nações civilizadas do mundo.

2.6 IDENTIDADES FORJADAS PELO IDEÁRIO REPUBLICANO

Consideramos a Primeira República um período particularmente interessante da história brasileira, posto que nele julgamos perceber que de uma forma bastante vigorosa, se interpuseram questões marcadas pelo crivo do novo *versus* antigo, ou moderno *versus* tradicional.

É certo que qualquer que seja o período histórico que analisemos, sempre serão encontradas forças em enfrentamento, que procuram conservar ou superar as formas com que o tecido social se organiza. O Brasil não é uma exceção, mas o período compreendido entre 1889 e 1930 se destaca, na medida em que o país fundamentalmente rural passou por inúmeras transformações que fazem com que sejam legitimados valores urbanos e industriais.

Para o escopo deste trabalho, procuraremos nos ater aos aspectos deste período que afetaram a forma de conceber a educação e conseqüentemente o papel do professor primário na nossa sociedade. Defendemos, entretanto, a idéia de que em relação ao docente o processo se definirá mais em termos de uma lapidação daquela identidade missionária que o fim da monarquia celebrara. Não iremos nos ater às reformas educacionais realizadas nos estados durante a chamada Primeira República (1889-1930), mas nos referimos a elas, entendendo que, ao término deste “período reformador”, novas idéias ficaram consagradas na educação brasileira. No que tange à construção de uma identidade para os professores de então, as reformas coordenadas por intelectuais ligados à Escola Nova tiveram uma influência extremamente contundente.

Para Nagle (1976), aqueles que procuraram, então, desempenhar um papel de disseminadores de padrões culturais novos, propagavam a noção de que era urgente soerguer as forças nacionais para transformar o país. Para eles, era também premente, ao “pensar o Brasil”, “pensar em brasileiro”. E, no bojo deste movimento, a educação emerge como fator viabilizador das mudanças sociais.

Assim, em linhas gerais, pode-se afirmar que a escolarização ganha um papel de centralidade nas discussões do período. Ela era, nas palavras de Nagle, percebida como o “motor da história”, e se torna a base do sentimento de otimismo e entusiasmo que irão caracterizar o período, apresentando-se como resposta possível aos desafios daquela emergente sociedade urbano-industrial.

Este autor sintetiza de forma pertinente a essência daqueles anos:

A conseqüência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e freqüentes reformas de escolarização. O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares(..) velhos esquemas são repensados e antigas aspirações são revigoradas , com o que se procura criar as condições institucionais apropriadas para sua aplicação e realização .(NAGLE, 1976, p. 100)

Nagle prossegue suas análises, insistindo na idéia de que, nos últimos anos da Primeira República, parece ter havido uma retomada de “velhos sonhos do republicanismo histórico”, nos quais a educação seria responsável pela formação cívica e moral do cidadão brasileiro. Idéias que haviam se arrefecido, por conta das adaptações que sofreram para “se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira”. Até aquele período, as questões educacionais eram consideradas “campo de atuação” de homens públicos e intelectuais que eram vistos como “educadores”, em uma época em que a educação não se encontrava totalmente profissionalizada. A partir de então, surgem técnicos em educação, que procuram criar um terreno especializado para os debates educacionais, fazendo com que estes passem a ser analisados por meio de formulações educacionais ou pedagógicas.

Nosso trabalho, agora, procurará se deter sobre o que consideramos a “essência” daqueles anos. Um elemento que já mencionamos anteriormente e que ganha vigor por meio das reformas estaduais da educação dos anos de 1920. Estamos nos referindo ao caráter modelador que as idéias escolanovistas tiveram em relação à identidade docente a partir de então.

A década de 1930 será palco de um acirramento sem igual nas disputas pela possibilidade de condução da organização do campo educacional. O ano de 1932 será emblemático, pois além da reforma organizada por Anísio Teixeira – à qual faremos menção posteriormente – haverá também a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tendo à frente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e contando com signatários de vulto da vida intelectual brasileira, o Manifesto, foi publicado em vários jornais em março daquele ano, tornando público os debates educacionais do período, cuja importância Fernando de Azevedo ressalta já nas primeiras linhas do documento:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO, 1932).

Há uma vasta literatura a este respeito, que procura focalizar os aspectos “modernizadores” do Escola Nova, concentrando-se nas idéias de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, postas em uma relação de oposição ao apego a valores “tradicionais” do grupo católico. Muitas destas obras se debruçam sobre a revista católica “A Ordem” e sobre figuras a ela ligadas, como Alceu Amoroso Lima. Nosso trabalho procura perceber, para além das questões mais comumente atreladas aos debates do período – quais sejam: laicização do ensino; ingerência do Estado na educação; pedagogia tradicional *versus* ensino ativo; e coeducação –²⁶, a forma como nos anos em questão se norteará de maneira bastante clara o perfil daqueles – ou melhor **daquelas** – a quem cabe o magistério primário. A esta atividade se dedicarão primordialmente mulheres pertencentes principalmente à classe média – ou, como Dubar enfatiza, que tomem-na por **grupo de referência**.

²⁶ Em dissertação de Mestrado, defendida recentemente, Souza apoiando-se em estudos de Marta Carvalho, destaca que o embate promovido entre católicos e escolanovistas, se visto à luz da questão da formação de professores, aponta para o fato de que os dois grupos entendiam como tarefa central, a normatização e orientação das práticas do professor, procurando promover uma mudança de mentalidade, que pudesse tornar a escola um instrumento de organização nacional

Acreditamos que a identidade docente forjada ao longo das primeiras décadas do século XX, resultou em características bastante específicas. O ensino fundamental era uma espécie de palco, um local privilegiado para as características maternais supostamente inerentes às mulheres. Desta forma, com “amor e candura” elas poderiam se dedicar à primeira formação do futuro **homem** brasileiro.

Na sociedade brasileira, marcada por um vigoroso patriarcalismo, a educação sempre fora pensada para atender aos meninos e não às meninas. As mudanças ocorridas desde as últimas décadas do século XIX, alteraram aspectos desta orientação. Trata-se do fenômeno da feminização, ao qual já nos reportamos anteriormente. Segundo D’Avila na década final daquele século mais da metade dos professores eram mulheres, e em 1924 elas já representavam 90% dos docentes brasileiros .

Afrânio Peixoto que, na década de 1910, dirigiu o Departamento de Instrução Pública, não escondia o fato de que entendia o ensino elementar como uma atividade feminina:

Diretor de instrução que fui, nunca considerei sem desdém os raros rapazes que se matriculavam nas escolas normais. São falidos, que antecipadamente capitularam diante da vida , num país em que as utilidades masculinas oferecem compensações másculas. As mulheres que aspiram ao magistério são o escol do sexo (FÁVERO; BRITTO, 2002,p. 323)

É muito interessante perceber a forma um tanto coesa pela qual a mulher era vista pela sociedade brasileira nas primeiras décadas do século passado. Verônica Ferreira (1995/1996), faz com que possamos perceber que mesmo para diferentes correntes do pensamento brasileiro, as representações acerca da mulher eram bastante parecidas. A doçura e a fragilidade femininas eram atreladas à pouca aptidão que o “sexo frágil” teria para lidar com o “frio universo “ dos assuntos políticos, ao mesmo tempo em que eram reforçadas as aptidões para a maternidade e para a docência.

Na década de 1930, uma das figuras mais proeminentes da política nacional, Gustavo Capanema, que desde 1934 e por mais 11 anos ocuparia o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública, também se pronunciaria a respeito desta questão. De acordo com o ministro:

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (CAPANEMA *apud* SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 123)

Não são palavras que possam ser desconsideradas, pois o ministro marcou profundamente o Brasil daquela época, o período em que ocupou o ministério, os “tempos de capanema” marcaram profundamente o Brasil. A diferenciação defendida por Capanema certamente terá repercussões nos processos de formação e de recrutamento dos processos de formação e de recrutamento dos professores. Trataremos desse assunto a seguir.

Lawn (2000, p. 71), como já vimos anteriormente, ressalta que a dos quadros do magistério é parte importante deos processos, por meio dos quais o trabalho e as identidades profissionais são socialmente construídos. Imbuídos desta noção, iremos nos deter nos aspectos destacados por D´avila acerca dos processos de profissionalização do ensino e de treinamento de professores geridos no seio das reformas educacionais das primeiras décadas do século XX.

O autor trabalha com a idéia de que os reformadores do ensino tinham bastante claro o perfil que eles almejavam atribuir aos docentes a quem caberia realizar, por meio da educação, a construção de um novo país²⁷. Além disso, não podemos esquecer o vigor que as

²⁷ Lembramos que estas reformas estão aliadas aos ideais escolanovistas, os quais já mencionamos anteriormente.

teorias eugenistas tinham então. Naquele momento, as teorias raciais passaram a priorizar a natureza “cultural” da noção de raça em detrimento de sua base mais propriamente biológica. Por isso também o treinamento de professores ganhava relevância, afinal, por meio da saúde e da educação, os “brasileiros degenerados” – para usar uma expressão comumente utilizada pelos intelectuais da época – poderiam ser redimidos; uma redenção que apenas professores dotados de recursos técnicos e profissionais poderiam promover.

D’ávila reconhece que estas reformas se realizam em um contexto de consideráveis mudanças sociais, no qual era cada vez menor o número de homens nos quadros do magistério, e gradualmente se tornava maior a participação de mulheres brancas de classe média no mercado de trabalho. O autor esclarece que:

O quadro imaginado de professores – com efeito, o moderno quadro de professores que os reformadores educacionais criaram – era branco, feminino e de classe média. [...] suas políticas virtualmente impediram que homens recebessem treinamento para se tornarem professores e criaram normas que tornaram cada vez mais difícil para os candidatos pobres ou afrodescendentes iniciarem seu processo (2005, p.148)

Ele destaca que, tanto para Afrânio Peixoto, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma das principais metas a serem alcançadas em relação à educação brasileira, era fortalecer o caráter **profissional**, daqueles que a ela se dedicassem. Para tanto, fazia-se necessário reformular o sistema de ingresso na “carreira” docente. Até então, o mais comum era que os professores de ensino elementar fossem nomeados por meio de “apadrinhamento” e que sua formação fosse realizada no ensino secundário.

Para os reformadores, os professores formados nestas condições estavam longe de preencher os requisitos necessários para a atividade docente; eles não se aproximavam do “quadro de professores formado por uma elite adequadamente selecionada e treinada, exclusiva e profissionalmente talentosa” (D’AVILA, 2005, p. 162), como imaginada por pessoas como Fernando de Azevedo. Para Fernando Azevedo, “[...] a educação das massas

populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias” (*apud* D’AVILA, 2005, p. 165).

Urgia, portanto, reorganizar a seleção e a formação daqueles a quem caberia educar estas massas. Com este pensamento, Fernando de Azevedo, ao ocupar de secretário de Educação do Distrito Federal, entre 1926 e 1930, construiria uma nova escola Normal no Rio de Janeiro. Uma escola cuja suntuosidade e beleza serviriam também para mostrar à sociedade de então, que ali seriam formados os novos professores brasileiros. Estes novos profissionais em tudo se diferenciariam de seus antecessores, que, segundo Azevedo, “dormiam sua sesta colonial” (*apud* D’AVILA, 2005, p. 165).

D’ávila reproduz o preâmbulo do decreto municipal que transformava a escola normal em Instituto de Educação. Neste, Anísio Teixeira, que então sucedia a Fernando de Azevedo como secretário de educação, resumiu as expectativas que gravitavam ao redor deste projeto:

Por intermédio da escola, pressente o nosso povo que se deve dar a ele o certificado de saúde, *intelligencia* e *character*, imprescindível para seu concurso à vida moderna [...] Semelhante tarefa, sem dúvida maior em uma organização democrática, não pode ser confiada a *quaesquer* pessoas. Muito menos a um corpo de homens e mulheres *insufficientemente* preparados, sem visão *intellectual* e sem visão social e que mais não podem fazer do que abastardar a função educativa até o nível desolador da *inefficiencia technica* e indigência espiritual em que se encontra em muitos casos (*apud* D’AVILA, 2005, p. 163).

Palavras que encontrariam eco nas de Lourenço Filho – diretor do Instituto de Educação entre 1932 e 1938 – e que em 1934 tornaria clara seu desagrado em relação ao :

Desembaraço com que qualquer pessoa, no Brasil, se arroga o título de *professor* e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstra que, na própria consciência pública, não há diferenciação para os que tenham passado por um Instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se possa chamar de *professor* a qualquer, que saiba ou presuma saber, e não *somente* ao que *saiba* ou deva *saber ensinar* (*apud* D’AVILA, 2005, p.164)

Se em 1928, Fernando de Azevedo fizera com que a Escola Normal adquirisse um novo status, saindo da condição de “ginásio” para ganhar – pela implementação de cadeiras pedagógicas – um viés profissionalizante, em 1932, a reforma orientada por Anísio Teixeira, faria com que este aspecto fosse ainda mais ressaltado e o caráter profissional e técnico da

instituição se acentuaria no novo Instituto de Educação. Assim o imponente prédio, instalado no tradicional bairro carioca da Tijuca e com uma arquitetura francamente inspirada em um colégio jesuíta, deveria reificar esta transição entre passado e futuro. Nele seria possível a construção de “[...] uma elite moderna treinada cientificamente, muito bem educada, refletindo as normas mais rigorosas de saúde, temperamento e inteligência, e dotada de um senso corporativo de identidade e classe social semelhante ao dos militares (D’AVILA, 2005, p. 165)

Que estratégias poderiam garantir o “perfil certo” para as alunas do Instituto de Educação? D’Avila esquadrinha algumas. Era preciso ter entre doze e dezesseis anos para pleitear uma vaga. O exame de seleção era reconhecidamente rigoroso, levando muitos alunos a passarem pelo menos um ano em cursos preparatórios, oferecidos em escolas particulares e pagas. Assim, alunos que tivessem parado os estudos – o que costuma acontecer com classes menos privilegiadas – já enfrentariam um primeiro crivo.

Uma vez aprovado o candidato era submetido exame de saúde sob forte influência das normas de eugenia, neste exame, eram avaliados altura, peso e capacidade pulmonar, bem como audição e visão, sistemas circulatório, respiratório e nervoso, além das condições de saúde bucal do candidato. Não é necessário um grande esforço para que imaginemos que egressos das classes mais populares, na maior parte das vezes, não atendiam a todos estes requisitos.

Consideramos particularmente interessante perceber que, se em 1932, como citamos anteriormente, Anísio Teixeira falava da importância que o preparo de professores tinha em um regime democrático, será nos inflamados anos do Estado Novo (1937-1945) que a formação dos professores, será enaltecida de maneira inédita até então.

2.7 A “MÃO” DO ESTADO VARGUISTA

Na verdade, o governo de Getúlio Vargas pode ser considerado como um dos mais marcantes no processo histórico de “fabricação da identidade docente” brasileira (LAWN, 2000). Afinal, além dos aspectos até aqui mencionados, na Era Vargas serão criados; o Registro profissional de Professor²⁸, o primeiro sindicato da categoria e instituí-se, embora não oficialmente²⁹, o Dia do Professor.

O regime autoritário trará novos elementos a este conjunto. A partir de então, o Governo dedicar-se-á na fabricação de uma identidade tão veemente para o professor primário, que, acreditamos ter influenciado de maneira contundente a imagem da profissão nas décadas seguintes. Fazendo – como já mencionamos anteriormente – que estes professores fossem encarados como uma verdadeira geração de ouro; como detentores de um passado a ser continuamente saudado e evocado.

Esta imagem já se tornara vigorosa em 1939, ano da extinção da Escola de Educação. Sobre esta época, Souza afirma que:

No espaço de formação do Instituto de Educação, no período em questão, forja-se uma espécie de “processo de esquecimento”, conforme indicado no trabalho de Lopes (2003) que leva ao silenciamento do projeto dos pioneiros do Instituto de Educação que, ao menos em parte, haviam sido derrotados quando da saída de Anísio Teixeira da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (em 1935), já então transformada em Secretaria de Educação e Cultura, em um momento tensionado pelas disputas políticas. (SOUZA, 2007, p. 41)

Este período de silenciamento teve, segundo a mesma autora, como fatos emblemáticos: A volta do Curso Normal – em substituição à Escola de Educação – e uma influência cada vez maior de um civismo perpassado por invocações religiosas. Além de disso, um aspecto, que periodicamente vimos ser explorado ao longo da história da profissão docente no país, vai ganhar uma força até então desconhecida: O professor passaria a ser visto como um **guardião da pátria**.

²⁸ Decreto 19.980 de 18 de abril de 1931

²⁹ De acordo com Rodolfo Ferreira (1994) a data só será oficializada nos anos de 1960, mas desde 1933 – ano da primeira solenidade comemorativa realizada no Instituto de Educação – ela já era celebrada.

Desta forma, ser normalista no Estado Novo, era por um lado enfrentar a desconfiança que deixara a herança escolanovista – a qual, muitas vezes, eram atribuídas influências comunistas – mas era também poder se imbuir do papel de defensor da nação. D’Avila fala do papel de “classe defensora” atribuído àquelas professoras:

Questões de nacionalismo e disciplina eram facas de dois gumes no Instituto. Por um lado, eram ferramentas manipuladas por opositores da Escola Nova para questionar a lealdade de educadores e às vezes de estudantes. Por outro, o principal objetivo do Instituto era a preparação de um corpo profissional de professores que transcendia a política, mas que também refletia um conjunto de valores de classe e socialmente conservadores. Com esse fim, os educadores se esforçavam para criar paralelos entre professores e médicos entre professores e oficiais do Exército. Tanto dentro quanto fora do Instituto, os futuros professores eram preparados para assumir o papel de defensores da raça e da ordem social. (D’AVILA, 2005, p. 189).

Na verdade, percebemos que aquela época vai provocar uma fusão entre esta “nova” imagem de eficiência técnica, saberes científicos e civismo e construções já cristalizadas acerca da profissão docente, como àquelas que reverenciavam o seu caráter cívico e o aspecto missionário, consolidadas como vimos em fins do século XIX. Rodolfo Ferreira (1994) em sua dissertação de Mestrado, utiliza-se de artigos do *Jornal do Brasil*, para evidenciar a maneira como a profissão docente é encarada nas décadas de 1940 até 1990. O autor entende que durante quase trinta anos, os professores são reverenciados. Uma percepção que alguns dos trechos selecionados parecem traduzir:

Verdadeiro realizador da grande obra de educação tem o professor o seu mais elevado lugar dentro das camadas sociais de todos os povos que atingiram o grau mais alto de compreensão e de cultura (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1947. p. 6 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45)

[...] O mestre, essa personagem continuadora dos santos e bons princípios do mundo [...] Em todo mestre existe algo de transcendental, de luminoso, de vibrante. Sua figura que nos apresenta desde os primeiros dias da infância³⁰ figura principal de nossas preocupações infantis, gente que nos transmite nos caracteres da escrita as primeiras emoções da leitura, pessoa diferente das demais dentro do nosso mundo irreal de criança, tem sempre um pouco de anjo e um pouco de Deus [...] (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1950. p. 6 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45)

[...] Essa nobilizante missão comparada a um autêntico sacerdócio não deve deixar de ser recordada [...] agrada-nos comparar o magistério ao sacerdócio em ambos o espírito do sacrifício deve preponderar. Em ambos a vocação deve se sobrepor aos interesses. Em ambos o interesse deve ser dominado pelo altruísmo. (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1952 *apud* FERREIRA, 1994, p. 45)

³⁰

Julgamos, portanto ser crível incluir os professores primários neste bojo de representações

Dos anos de 1958 e 1959, o autor retira trechos que reforçam ainda mais o perfil sacro que a profissão consagra:

Não há maior exemplo de amor à sabedoria, de esforço, paciência, sinceridade, polidez, entusiasmo, otimismo, abnegação e sacrifício, de conscienciosa dedicação à inestimável tarefa de instruir e educar as gerações presentes e futuras. Dessa nobre missão depende, sem dúvida, o apuro da personalidade e do caráter dos educandos (**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1958. P. 15 *apud* FERREIRA, 1994, p. 47)

[...] bem tinha razão Rui Barbosa quando fixou os três momentos em que o homem se aproxima de deus (sic): no orar; no lavrar e no educar. São três atitudes supremas: para o céu, para a terra e para a alma..(**Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 out. 1959. P. 4 *apud* FERREIRA, 1994, p. 47).

É a partir destas representações – que julgamos ser aquelas pela qual os professores primários eram percebidos pela sociedade brasileira na década de 1960 – que nos reportaremos à Zona Oeste carioca, procurando não só vislumbrar aspectos da história da região – cujas particularidades julgamos terem influência na criação da ENSK –, como também perceber algumas facetas da relação que os alunos daquela escola estabeleceram com esta “herança identitária”. É o que pretendemos explorar no próximo capítulo.

3 ESTABELECENDO CONEXÕES

No capítulo anterior, procuramos delinear uma espécie de trajetória das identidades atribuídas e apropriadas pelos professores primários, tentando destacar momentos de nossa história que acreditamos terem sido particularmente relevantes no forjar destas identidades. Nosso intuito foi demonstrar como a atividade do professor primário foi abandonando um caráter um tanto inespecífico³¹ e começando a ser perpassada por alguns simbolismos³². Enfatizamos que, se no fim do século XIX esta atividade era percebida como uma missão. Já nos primeiros anos do século XX, à identidade desta atividade são agregadas características resultantes da presença majoritária das mulheres em seu seio que vão lhe atribuindo uma feminilidade, ainda que sem perder este caráter de missão sagrada.

No bojo deste processo de feminização, as especificidades da tradição cultural brasileira – que entendemos como geradoras de certas expectativas acerca do papel da mulher na sociedade – foram delineando a imagem a partir da qual o professor primário era percebido como um cuidador da infância. Uma atividade que, por ser exercida, na maior parte das vezes, por mulheres, sinônimos de doçura e meiguice, não deveria estar relacionada à política, pela sua “brutalidade”. Mas que, como detentora de um instinto maternal, responsabilizar-se-ia pelo futuro da nação. Nessa época, os debates em torno da educação brasileira trouxeram novos elementos para este universo. Para que se fosse capaz de gerar uma elite intelectual de professores, seria necessário: Disponibilizar instrumentos educacionais a este profissional; capacitá-lo com as mais modernas teorias; e proporcionar um espaço de formação – efetivado com a criação do Instituto de Educação em 1932 –, no qual o ingresso fosse deliberadamente difícil.

³¹ Usamos este termo, tentando traduzir a idéia de uma atividade pouco celebrada e para qual não era exigido um preparo muito específico.

³² No sentido mais restrito do termo : interpretação por meio de símbolos.

Já na Era Vargas, um novo contorno se define: estes professores deveriam ser também verdadeiros bastiões da pátria e de seus valores, como dissemos, uma geração de orgulhosos professores é criada naqueles anos. Valorizados socialmente, reverenciados como guardadores cívicos, acreditamos que eles sintetizavam como poucos a imagem do “soldado-cidadão” tão cara ao Governo. Assim, como dissemos anteriormente, esta herança identitária, será nosso principal foco de análises, ao nos debruçarmos sobre os alunos da ENSK. Que relações eles estabeleceram com esta herança? Qual teria sido o peso das particularidades do espaço institucional no qual eles estavam inseridos, na definição destas relações?

Com relação a este último aspecto, salientamos que esta análise procura se orientar a partir de noções explicitadas por Chartier (1986), já mencionadas na introdução deste trabalho e acerca das quais faremos um breve comentário. Em *Formação Social e Habitus* o autor trata de conceitos trabalhados por Norbert Elias (1969) em *A Sociedade de Corte*. A leitura deste capítulo foi fundamental para amainar as dúvidas que tivemos a respeito das possibilidades de “levar a cabo” os objetivos aos quais nos propusemos com este trabalho. Tanto quanto o conceito de identidade de Dubar, tão largamente citado ao longo desta dissertação, a noção de sociedade, à qual Chartier se reporta, foi uma espécie de “novelo de Ariadne”³³ para nossa pesquisa.

Segundo Chartier, Elias entende a sociedade de corte a partir de duas acepções do termo: a primeira vê a corte como uma sociedade, ou seja, “uma formação social onde se definem de maneira específica as relações existentes entre os sujeitos sociais e onde as dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros engendram códigos e comportamentos originais” (1986, p. 93); e a segunda, a percebe como uma forma **particular** de sociedade, organizada a partir da corte, por meio da qual podem e devem ser analisadas

³³ De acordo com mitologia Grega, Ariadne deu a Teseu um novelo de linha, para que, uma vez desenrolado evitasse que o jovem se perdesse no intrincado labirinto do Minotauro.

formas mais amplas de organização, tal como se poderia fazer com as sociedade feudal ou industrial.

A partir destas considerações, Chartier enfatiza a pertinência do estudo de caso, pois este possibilita que seja atingido o **essencial** a saber. É possível tornar evidentes as formas pelas quais uma organização social **emerge** e se **perpetua**.

São estas as noções que guiarão este capítulo. A partir delas, vamos procurar mostrar que a região na qual a ENSK se insere, passou por transformações ao longo da primeira metade do século XX, que não só tiveram grande influência na criação da escola, como também influenciaram fortemente a formação de seus alunos.

Nesse período, a região foi ganhando visibilidade, abandonando seu aspecto de lugar ermo, primitivo, de verdadeiro “sertão”. cremos que as elites locais têm papel fundamental neste processo, pois, apesar de ser o isolamento e a ausência do Estado, características comuns ao sertão, fatores de grande importância para que lhes fossem conferidos o poder por meio de uma rede de clientelismo, passaram a almejar a visibilidade que a inserção na moderna sociedade carioca poderia lhes dar. Tendo em vista as fontes recolhidas ao longo desta pesquisa, nossas análises priorizaram a trajetória de dois representantes deste poder local, Francisco Caldeira de Alvarenga e Artur Miécimo da Silva. Acreditamos que suas trajetórias traduzem, em boa medida, este processo. O primeiro procurou engendrar estratégias que garantissem e aumentassem o prestígio que sua família há muito gozava na região. O segundo construiu as bases de seu poder a partir das transformações que a região conheceu nas primeiras décadas do século XX.

Para ambos, estava em jogo, como dissemos, poder e visibilidade, um processo que faz parte do escopo de nossa pesquisa, na medida em que entendemos que a criação do Instituto de Educação foi uma das estratégias criadas para que a região adquirisse por meio de

ação de seus políticos um novo status no cenário carioca e que passasse a ser percebida como mais **moderna e urbana**.

3.1 CONHECENDO O SERTÃO CARIOCA.

Começaremos, como dissemos, nos reportando a alguns aspectos da história local. O bairro de Campo Grande se situa em uma região que, durante as primeiras décadas do século XX, ficou conhecida como “Sertão Carioca”. Atualmente, a região do antigo sertão carioca abrange bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro. No início do século XX, entretanto, a antiga zona rural da cidade do Rio de Janeiro não tinha limites muito rígidos, permitindo que órgãos de imprensa do período se referissem à Baixada Fluminense (especialmente distritos de Nova Iguaçu e Duque de Caxias) como parte integrante do Sertão Carioca.

O mapa constante da figura 1, oriundo da obra “O Sertão Carioca”, inclui localidades compreendidas desde Sepetiba até Jacarepaguá, indo de São João de Meriti à Guaratiba. Em nossa pesquisa, percebemos, entretanto, que, ao longo das primeiras décadas do século XX, a denominação sertão carioca passou a designar fundamentalmente **Campo Grande, Santa Cruz e Guaratiba**. Será, portanto, a estas localidades que estaremos nos reportando nesta dissertação.



Figura 1 – Mapa traçado pelo próprio Magalhães Corrêa

Conforme dito anteriormente, esta expressão, embora não tenha sido criada por Magalhães Corrêa, ganhou força após a publicação de seu livro na década de 1930, cuja capa reproduzimos na figura 2.

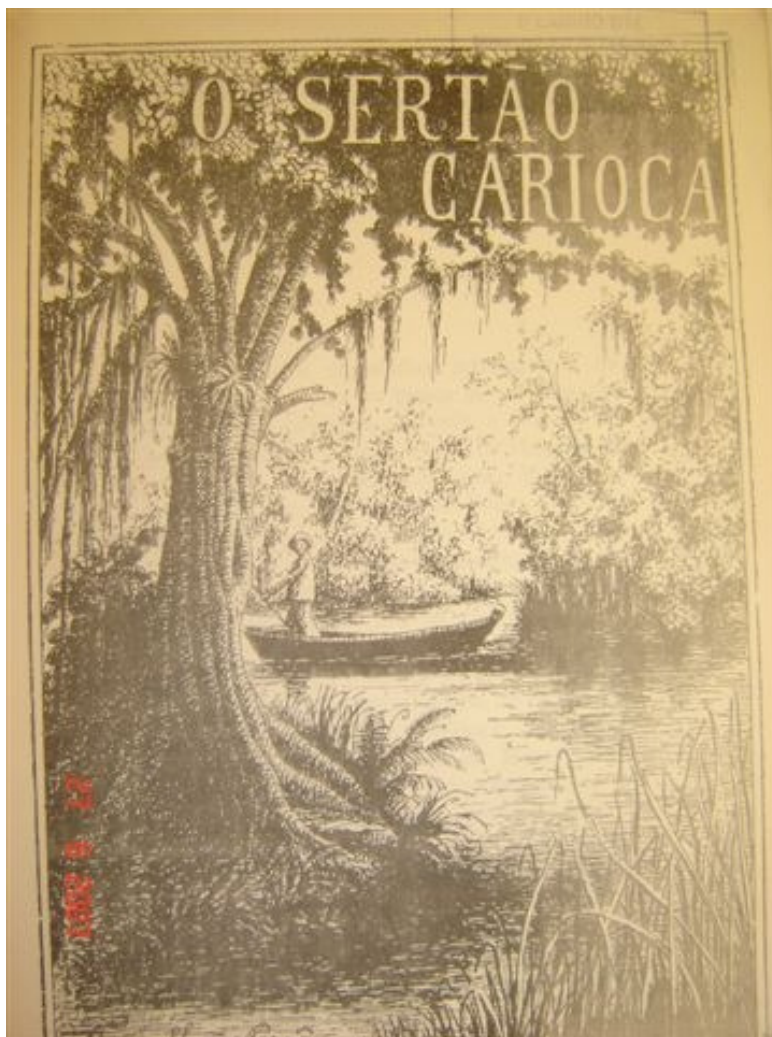


Figura 2 – O Sertão Carioca

Se, aos leitores do século XXI, pode causar estranheza imaginar que um cenário tão bucólico como o reproduzido na gravura acima pudesse fazer parte da cidade do Rio de Janeiro, é curioso perceber que para aqueles que leram a obra de Magalhães Corrêa, na época de sua publicação, o espanto não parece ter sido tão menor. Acreditamos que a obra de Magalhães Corrêa foi capaz de “apresentar”, ao carioca de então, uma faceta de sua cidade

que parecia ignorada. Fato que fica evidenciado no prefácio da obra assinado pelo jornalista Ricardo Palma. Este inicia seu texto reconhecendo que:

Pouca gente, hoje, escreve sobre as coisas do Rio de Janeiro. E os poucos que escrevem, se limitam à história. Mas ultimamente um desses *escriptores*, afastando-se do *asfalto* moderno e elegante da avenida e deixando em paz a poeira venerável dos *archivos*, resolveu, como Fernão Paes “entrar pelo sertão”.

Sim, embora, o carioca da Avenida, do posto 4, dos chás e cinemas chics fique espantado, existe, nesta sua maravilhosa terra um “sertão” como na Amazônia, em Matto Grosso, em *Goyaz*, em Minas, na Bahia. Embora menos bravo...

Tinha-me eu na conta de razoável sabedor de coisas do Rio antigo, do Município neutro, do *actual Districto* Federal. Era uma pretensão como tantas. Mas bastou o professor Magalhães Corrêa iniciar a divulgação de uma serie de reportagens interessantíssimas para verificar que eu nada sabia.

É *elle* o sertanista que esta revelando aos cariocas o Rio pelo avesso, o Rio que os cariocas conhecem apenas da fachada, na sua exterioridade realmente deslumbradora [...].

Sim, senhores, o Rio tem o seu sertão. E que sertão maravilhoso, a cujas verdes portas se pode bater de automóvel, em escassas horas, por *optimas* estradas! Que sertão *sumptuoso* debruado de grimpas ainda frondosas, cachoando águas de altas vertentes, ondulando em vales uberrimos, excavando-se em lagoas de fundo *crystallino*!

Quantos cariocas saberão, por ventura, que, a tres ou quatro horas do centro urbano ainda se encontram onças, entre ellas a sussurana e a jaguatirica, e capivaras, e estranhos símios, entre os *quaes* guariba, que há muitos *annos*, Emilio Goeldi já dava como raridade nas serras de *Therezopolis*? (...)

Trabalhos como esses deleitam e instruem. Hábitos de serviço, costumes domésticos, modos de vida, praticas de caçadas, pescarias, viagens, industrias rudimentares, transportes sertanejos, superstições, indumentárias, *folklore*, fala regional, tudo que realmente traduz o ruralismo “silvestre, praiano, lacustre” de várzeas, valles, serras, capões, restingas, prais, brejos da hinterlandia carioca, tudo, a penna e o lápis de Magalhães Corrêa fixam com agilidade, colorido, graça, emoção. (CORRÊA, 1936, p. 1-4.)

A leitura de “Sertão Carioca” trouxe ao nosso trabalho informações importantes acerca da história da região. Cumpre lembrar que, além de Magalhães Corrêa, pudemos contar com informações oriundas da dissertação de Leonardo Santos, às quais faremos menção ao longo deste capítulo.

Procuramos ler algumas das obras indicadas por Santos (2005) em sua dissertação, e – do mesmo modo que o autor – percebemos que a região era reconhecida pelos cariocas das primeiras décadas do século passado por meio de algumas imagens bastante específicas. Para alguns, lugar abandonado irradiador de doenças; para outros, paraíso inatingido, recanto de pureza dentro da realidade nem sempre tão ingênua de uma capital federal.

Na verdade, não podemos perder de vista que a própria palavra **sertão** já carrega em si uma série de conotações: Hochman (1998) entende que esta expressão era empregada mais como uma categoria social e política do que geográfica, dado que “sua localização espacial dependeria da existência do binômio abandono e doença”, o que parece explicitado pelos trechos abaixo. No primeiro deles, podemos perceber, como para os jornais da época parecia importante fazer com que a população “tomasse conhecimento” de uma parte da cidade compreendida além dos limites da área urbana:

[...] daqui dessas columnas bradaremos sempre e sempre até que a nossa voz, unida a de outros batalhadores mais fortes que nós seja ouvida por alguém que não estando prezo aos grilhões da política lembre-se que o Districto Federal comprehende não só o trecho da Central a Botafogo, mas estende-se ate Santa Cruz e Guaratiba. (SANTOS, 2005, p. 38)

Já no segundo, Afrânio Peixoto, a quem já nos referimos no terceiro capítulo deste trabalho, procura - como médico que era - alertar acerca do potencial de disseminação de doenças que a região poderia ter:

Se raros escapam à doença, muitos têm duas ou mais infestações [...]. Vêm-se, muitas vezes, confrangido e alarmado, nas nossas escolas públicas, crianças a bater os dentes com o calafrio das sezões [...]. E isto, não nos ‘confins do Brasil’, aqui no DF, em Guaratiba, Jacarepaguá, na Tijuca [...]. Porque, não nos iludamos, o ‘nosso sertão’ começa para os lados da Avenida [Central] [...] (HOCHMAN, 1998, p. 70).

A partir da leitura de Nízia Trindade³⁴ (1997), apreendemos que se no início da colonização brasileira esta expressão traduzia uma idéia de “espaço desconhecido” ou “terras para colonizar”, na primeira república seu significado foi escorado por três concepções: doença, abandono e autêntica consciência nacional. Este sertão que preservava o que era autêntico, parece ter sido celebrado por boa parte da literatura nacional. Na verdade julgamos ser pertinente afirmar que este ideal de “essência brasileira”, perpetuado por Euclides da Cunha em “Os Sertões”, mais de trinta anos antes, tenha talvez motivado Corrêa Magalhães a

desbravar o *seu sertão*. O que julgamos estar presente no apuro com que reproduziu cenas da região. Como se pode observar na figura 3.

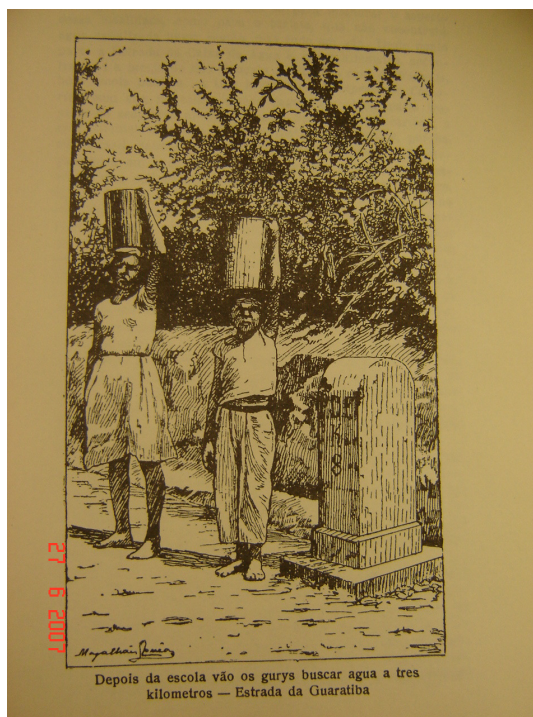


Figura 3 – “Gury's”

Na verdade a escolha desta gravura, entre inúmeras outras da obra de Magalhães Corrêa, não foi aleatória. Ao retratar dois “gury's” carregando latas de água em suas cabeças, o autor mostra o abandono ao qual a região ficava relegada, posto que lhe faltava saneamento básico estando na capital federal do Brasil. questão essa que, com outras, será explorada pelos políticos locais, quando, a partir dos anos 1950, começar a ocorrer uma explosão demográfica na região. Época em que – como veremos – um político daquela região será inclusive conhecido como “vereador das bicas”, ou seja, aquele que implantou água encanada em várias ruas daquelas localidades.

A literatura, com efeito, guarda inúmeros outros exemplos desta imagem de Brasil verdadeiro a partir do qual o termo sertão pode ser apreendido. Segundo Aleixo (2004):

Com essa idéia, o sertão aparece como um lugar onde a nacionalidade se esconde, livre das influências estrangeiras. Nesse sentido, o sertão/litoral aparece como um dualismo, pois apresenta duas faces. Na primeira, o pólo negativo é representado pelo sertão – identificado com a resistência ao moderno e à civilização. Na outra, o sinal se inverte: o litoral é apresentado como sinônimo de

inautenticidade, enquanto antítese da nação, como aparece em *Os sertões* essa ambivalência que consiste na principal característica da representação que constroem sobre o país e seus contrastes. O sertão é representado pelo espaço da miséria, da violência, das práticas políticas dos coronéis, do latifúndio, da garimpagem, do cangaço, do messianismo, da seca, do êxodo e o lugar do arcaico. Esse espaço vai sendo tecido como uma rede de significados simbólicos que se superpõe como um lugar amplo e perigoso, cheio de percalços e armadilhas, verdadeiro labirinto existencial, mas que admite brechas levando a saídas, como, por exemplo, em *Grande Sertão: Veredas*, em que Guimarães Rosa, retrata o sertão de Minas Gerais como um lugar mítico, onde está em jogo a salvação ou a perdição do ser humano, mero peão na eterna batalha entre Deus e o diabo. (grifos nossos).

Assim, como indicado no trecho acima, o “sertão” carrega em si uma amálgama de dualidades. Ele sintetiza por um lado uma visão dual do Brasil, construída ao longo de nossa colonização e na qual litoral e interior, são de certa forma polarizados. Como também cremos serem polarizadas certas formas de entendê-lo; na medida em que ele pode ser descrito positivamente; como um “relicário” que preserva as especificidades profundas e inalteradas do “povo brasileiro” ou entendido como um obstáculo à modernização do país, uma expressão de atraso econômico e social.

Atendendo ao interesse de nossa pesquisa, pretendemos retomar o foco sobre as representações que cercaram o sertão carioca, porque cremos que elas podem ajudar a compreender a importância criação do ENSK naquela região na década de 1950.

Como mencionamos anteriormente, ao destacarmos alguns trechos do prefácio de *Sertão Carioca*. A obra de Magalhães Corrêa expôs aos cariocas da década de 1930 aspectos de sua cidade que a maioria ignorava. A cidade, portanto, teve modernizado seu centro urbano, no mesmo período em que era inaugurado o suntuoso prédio do Instituto de Educação na Tijuca e no ano em que os jornais publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Enfim; em uma época na qual a questão da modernidade parecia tão premente aos cariocas, eles são levados a perceber que uma área considerável de sua cidade ainda abrigava imagens pouco conhecidas que remetiam ao exotismo e mesmo ao atraso. Não por acaso, os políticos locais assumiram a missão de tirar a região do “atraso” em que se encontrava, disputando palmo a palmo a quem caberia a liderança eficaz para atenuar as marcas desta

imagem de sertão e inaugurar na região os novos tempos do progresso, da modernidade e da visibilidade.

3.2 - SERTÃO CARIOCA E PODER LOCAL

Como já mencionamos, acreditamos que o viés de sertão que a região possuía, tem muito a dizer acerca da política local. Santos (2005) registra que, em relação ao passado da região, existem dois tipos de imagens recorrentes. A primeira delas diz respeito aos “filhos ilustres”: figuras influentes que marcaram a história daquelas localidades, em um período que se estende do passado longínquo das sesmarias até o apogeu das grandes propriedades cafeicultoras. Com o declínio da grande lavoura, entram em cena os “chefes locais”. Em relação a estes, o autor tece um interessante comentário:

[...] de Cesário de Melo, Caldeira Alvarenga, Edgar Romero e Ernani Cardoso, passando por Miécimo da Silva³⁵ e chegando até Moacir Bastos, Romualdo Boaventura [...]. Personagens estes tão importantes, que não seriam lembrados apenas nos relatos sobre a história local como também dariam seus nomes a algumas das principais ruas e avenidas da região, fazendo com que o próprio espaço expressasse a memória do lugar, de modo a que - com o perdão do trocadilho - **essa memória nunca seja esquecida.** (grifo nosso)

Também nós, em nossa pesquisa, pudemos perceber estratégias encetadas para que a figura destes chefes locais permanecesse viva na memória. São expedientes que abrangem desde o “batismo” de ruas, avenidas, escolas e estádios desportivos, com estes sobrenomes de peso, à produção de obras literárias que celebram o ilustre passado familiar, passando pela transformação de um prenome em sobrenome familiar, como demonstraremos a seguir.

No que tange a relação entre estes “sobrenomes ilustres” e as obras que trouxeram “o moderno” para região, é preciso esclarecer que ela muitas vezes ultrapassa os limites do simples “batismo” da obra. Um bom exemplo desta questão é o fato de que, em uma de nossas entrevistas um casal ficou alguns minutos deliberando se um dos viadutos de Campo

³⁵ Na região existe uma escola municipal; Francisco Caldeira de Alvarenga e o Centro desportivo Miécimo da Silva, ganha neste ano uma visibilidade particular pois lá se realizarão algumas das provas do PAN-2007

Grande era “do Miécimo” ou “dos Caldeiras”. Da mesma forma, um irreverente artigo do “Jornal Patropi”, do ano de 1982, traça um perfil das disputas travadas pelas clãs políticos da região³⁶

Já Silva (2006), ao falar do “clientelismo local” em sua dissertação de mestrado, apresenta relatos colhidos junto a líderes do sindicato estadual de profissionais da educação (SEPE) que indicam como a imagem destes chefes locais permanece viva. Duas destas entrevistas nos chamaram a atenção, pois, com uma linguagem bastante coloquial, V.L.F.S. e J.S. expressam o vigor desta relação entre política e memória. A primeira registra o seguinte:

É, a família Alvarenga foi a família que por muitos anos dirigiu o Sarah (Instituto Sarah Kubitschek) e tinha muitos professores “Alvarenga” no Sarah. Quer dizer, tinha, vamos dizer assim [...]. Tinha uma representação política muito grande. Haja visto (*sic*) a gente ter nomes de ruas. Então eram as famílias. E em Santa cruz era a família Cesário de Melo, que era a família política. Depois, tivemos outros políticos da região, mas eram nomes, e que formavam assim, currais eleitorais nessa região. (SILVA, 2006, p. 75)

Já J.S. não se furta a usar expressões dificilmente associáveis ao Rio de Janeiro do século XX. Para ele, essas figuras proeminentes da região configuravam-se como verdadeiros coronéis, sim os famosos coronéis, detentores do grande poder no meio rural, que marcaram a política nacional no século XIX.

É, Caldeira de Alvarenga. Ivo da Silva também foi vereador, também tinha a mesma trajetória política. Em Santa Cruz, o Pedro Ferreira, que morreu, não é? Morreu em Campo Grande, no palanque, fazendo discurso [...]. Então a política da Zona Oeste sempre foi pautada nesse clientelismo. E hoje está pior ainda, dentro da minha avaliação, porque está o coronelismo, coronéis da política. Está o coronel [...] aí que interfere na educação como se fosse feudo dele, não é? (SILVA, 2006, p. 75)

Falamos, portanto, de um poder local que – a exemplo do que a literatura brasileira consagrou em relação ao interior do Brasil – também tinha seus “coronéis”. E, se, para alguns destes, a autoridade e a influência que detinham foram literalmente “herdadas”, outros foram capazes de construí-la a partir das mudanças sociais e econômicas por que passaram a cidade e a região ao longo do século passado.

³⁶

Em Anexo (Anexo 1)

Francisco Caldeira de Alvarenga era herdeiro da fazenda Grumarim, atualmente conhecida como Grumari. Este político era conhecido pelo revelador apelido de “Sinhosinho” e parece ter tido um cuidado especial com a construção de sua imagem. Uma de suas descendentes nos cedeu um pequeno livro, publicado na década de 1950 por seu avô, intitulado “*Origem da posse e Domínio das Terras de Grumarim hoje de propriedade de Francisco Caldeira de Alvarenga*”. Nesta publicação, percebemos uma grande preocupação para com a legitimação da propriedade de suas terras – ao que parece, ameaçada por questionamentos de herdeiros de outros ramos familiares – por meio de uma descrição minuciosa dos trâmites legais que atestavam a legitimidade da mesma. Além disso, há um nítido cuidado com o enaltecimento da beleza da região, aliado ao desvelo em se reiterar a importância do passado – da região e de sua família – e o futuro de glórias que a região, segundo ele, conheceria.

Manter vivo o passado da família parece ser um cuidado que ele passou para seus herdeiros. Por meio de sua neta pudemos ter acesso a um rico acervo documental, que inclui cartas, fotos, reportagens de jornal. Um de seus sobrinhos, Dílson Caldeira de Alvarenga, além de ter sido político proeminente tornou-se escritor. Algumas de suas obras abordam, em vários momentos, o passado glorioso da família. Observemos a figura 7:



Figura 7 – Família Caldeira de Alvarenga

A figura central nesta foto é a matriarca da família ; Mafalda Teixeira de Alvarenga, que atualmente empresta seu nome a uma escola municipal da região. No livro *Biografia do Dil*, o autor acrescenta uma legenda à foto na qual indica a profissão dos familiares retratados. As três mulheres são professoras, já os rapazes são, respectivamente, médico e advogado. O fato das três mulheres retratadas serem professoras revela, a nosso ver, a distinção que a atividade docente emprestava às mulheres pertencentes às famílias de elite. Profissão consentida às mulhreres, No livro “Origem da posse e Domínio das Terras de Grumarim ...” citado anteriormente, Francisco Caldeira de Alvarenga – na verdade o único que não “se formou” – fez com que ficasse registrado que :

Em Crumarim, houve em 1895, duas escolas, com a criação de uma outra dirigida pela professora D. Mafalda Teixeira de Alvarenga, escola que funcionou até 1912, na própria casa da fazenda.

Essa professora e educadora conseguiu com grande esforço e sacrifício, ensinar a grande número de alunos de ambos os sexos, ensinando além de escrita, leitura, matemática, noções de história do Brasil e geografia, trabalhos manuais, e costura e trabalhos de agulha às meninas. Não havia caixa escolar, e, o auxílio às crianças pobres, de roupas, objetos de expediente, medicamentos, eram feitos à custa da

Professora, que, cheia de patriotismo e espírito público, dava um exemplo nobilitante de abnegação, residindo no local e indo uma vez por mês ao Rio ³⁷fazendo a viagem a cavalo , numa distância de 30 quilômetros , até a estação de Campo Grande.

Esta descrição nos trouxe imediatamente à lembrança o momento em que, folheando a obra de Magalhães Corrêa, nos deparamos com a gravura abaixo ,que retrata uma professora do sertão carioca. Lá esta ela um tanto “perdida” no meio da imensidão agreste do espaço onde atua.



Figura 8 – A Professora

Magalhães Corrêa não apenas retratou, como também enalteceu as professoras do sertão carioca:

Não podia deixar de me referir às abnegadas professoras que percorrem o *Districto* Federal, principalmente o sertão carioca, nos seus recantos mais afastados e esquecidos, galgando morros e percorrendo longas estradas em caminhadas estafantes, quer em dias de sol quer em dias de chuva.

E assim *aparecem* “ambulantes do saber”, instruindo e educando os pequenos, *soccorrendo-os* nas necessidades *materiaes* por intermédio das caixas escolares para cuja manutenção concorrem, organizando ainda *festivaes* e tómbolas (MAGALHÃES CORRÊA, 1932, 236)

Falemos um pouco acerca do filho mais famoso de uma destas “abnegadas professoras” Mafalda Teixeira de Alvarenga. Seu filho, Francisco Caldeira de Alvarenga³⁸ foi, desde a década de 20, o líder rural do citado Sertão Carioca, chegando ao cargo de

³⁷ Percebemos que no imaginário daquelas pessoas sua região não fazia parte “do Rio”.

Vereador por cinco vezes, no então Distrito Federal. Para se ter uma idéia do prestígio político de sua família, seu irmão Manoel Caldeira de Alvarenga foi eleito, aos 36 anos de idade, o mais novo e bem votado Deputado Federal da Constituinte de 1934. Ao longo do século passado, outros Caldeira de Alvarenga foram eleitos vereadores e deputados, sendo também nomeados para exercer os chamados “cargos de confiança”³⁹. Jornais locais freqüentemente aludiam ao seu poder, um poder que mesmo seu obituário reverenciou, ao informar sobre os funerais “do último cacique político dos que imperaram no sertão carioca nos últimos cinqüenta anos” (Anexo 2).

Um dos aspectos que consideramos interessantes acerca da família Caldeira de Alvarenga é o fato de que ela, de certa forma, sintetiza as mudanças pelas quais a região passou. Segundo Santos (2005) embora a pequena lavoura e algumas atividades relacionadas ao extrativismo vegetal, tenham se desenvolvido no início do século passado, é importante perceber que aquela área viveu um período de decadência provocado pelas secas que consumiram os grandes cafezais. A resposta a este quadro desanimador, se dá com a divulgação das “belezas da região”, tão minuciosamente descritas por Magalhães Corrêa:

“Nesse ambiente ingênuo e encantador, onde a *alvissima* e fina areia se transforma aqui e além em dunas, *aparecem* encantadoras silhuetas de Eva, de *maillot* ou sunga, deixando-se beijar pelas águas límpidas dessa *mysteriosa* mistura fluvial marítima. *Ellas* se transformam de mundanas em verdadeiras *nymphas*, nesses casebres de pescadores, os *quaes* cedem os quartos da esposa e filhos para a mutação, como se fora um laboratório de Fausto, em troca de algumas pratas.” (MAGALHÃES CORRÊA, 1932, p. 57).

Acreditamos que esta não tenha sido provavelmente a intenção do autor de *Sertão Carioca*, mas ele acabou por incentivar aqueles que entreviram os lucros que poderiam ser obtidos com a exploração da atividade turística na região. É o que julgamos perceber nas palavras abaixo, extraídas de “*Origem da posse e Domínio das Terras de Grumarim hoje de propriedade de Francisco Caldeira de Alvarenga*”.

³⁸ Que atualmente também empresta seu nome a uma escola municipal da região.

³⁹ Outro exemplo do prestígio da família é o Prêmio Maurício Caldeira de Alvarenga; oferecido pelo Tribunal de Contas do Rio de Janeiro através de um concurso anual de monografias.

“Hoje, desperta o Grumarim para o progresso. Em breve, surgirá esplendorosa a nova e bela cidade do Grumarim, nova atração para o turismo, no Distrito Federal, sob a orientação técnica e projeto urbanístico dos notáveis arquitetos brasileiros”⁴⁰

Por outro lado, as primeiras décadas do século XX trouxeram à região a chamada “febre da laranja”, que, ao que parece, também “acometeu” os Caldeira de Alvarenga. O crescimento deste cultivo foi tanto, que Santos (2005) faz alusão a um slogan conhecido na época: **“laranja no pé, dinheiro na mão”**. Esta expansão foi seguida de inúmeras obras de infra-estrutura realizadas pela Diretoria de Saneamento da Baixada Fluminense (DSBF) e pelo próprio governo federal. Saneamento, construção de vias de acesso ao centro do Rio de Janeiro e um verdadeiro embelezamento urbano – nos termos da época, é claro – encorajaram os empreendedores imobiliários a retalhar seus terrenos e não mais arrendar ou vender aos pequenos lavradores.

Acreditamos que isto também contribuiu para estabelecer as novas bases de poder na localidade, posto que as intensas transformações ocorridas no período, modificaram o perfil sócio econômico da mesma como visto nas tabelas abaixo (Tabelas 1 a 3)

Freguesias	População Residente		Taxas de crescimento %
	1890	1906	1890-1906
Freguesias Urbanas	429.745	619.648	44
Candelária	9.701	4.454	-54
São José	42.017	44.878	7
Santa Rita	46.161	45.929	-1
Sacramento	30.663	24.612	-20
Glória	44.105	59.102	34
Santana	67.533	79.315	17
Santo Antônio	37.660	42.009	12
Espírito Santo	31.389	59.117	88
Engenho Velho	36.988	91.494	147
Lagoa	28.741	47.992	67
São Cristóvão	22.202	45.098	103
Gávea	4.712	12.750	171
Engenho Novo	27.873	62.898	126
Freguesias Rurais	92.906	185.687	100
Irajá	13.130	27.410	109
Jacarepaguá	16.070	17.265	7

⁴⁰

Que integram o livro Origem da posse e domínio...

Inhaúma	17.448	68.557	293
Guaratiba	12.654	17.928	42
Campo Grande	15.950	31.248	96
Santa Cruz	10.954	15.380	40
Ilha do Governador	3.991	5.616	41
Ilha de Paquetá	2.709	2.283	-16
Total	522.651	805.335	54

Tabela 1: População Residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1890-1906).
Fonte:

Na tabela acima percebemos primeiramente que Campo Grande, Guaratiba e Santa Cruz estão compreendidas no conjunto de **Freguesias Rurais**. Os índices de crescimento verificados entre os anos de 1890, se não são os menores desta tabela, são contudo bastante modestos ,se comparados com o de algumas Freguesias Urbanas, como Gávea e Engenho Novo.

Freguesias	População Residente		Taxas de crescimento %
	1906	1920	1906-1920
Freguesias Urbanas	619.648	790.823	28
Candelária	4.454	3.962	-11
São José	44.878	27.714	-38
Santa Rita	45.929	38.164	-17
Sacramento	24.612	27.370	11
Glória	59.102	68.330	16
Santana	79.315	40.632	-49
Santo Antônio	42.009	49.325	17
Espírito Santo	59.117	77.798	32
Engenho Velho	91.494	48.948	-46
Lagoa	47.992	57.558	20
São Cristóvão	45.098	59.332	32
Engenho Novo	62.898	41.727	-34
Gávea	12.750	15.270	20
Santa Teresa		8.326	
Copacabana		22.761	
Gamboa		50.699	
Andaraí		84.171	
Tijuca		11.484	
Méier		57.252	
Freguesias Suburbanas	185.687	356.776	92
Irajá	27.410	99.586	263
Jacarepaguá	17.265	19.751	14
Inhaúma	68.557	131.886	92

Guaratiba	17.928	23.609	32
Campo Grande	31.248	52.405	68
Santa Cruz	15.380	16.506	7
Ilha do Governador	5.616	8.785	56
Paqueta	2.283	2.916	28
Outras Ilhas		1.332	
Total Geral	805.335	1.147.599	42

Tabela 2: População Residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1906-1920).
Fonte:

Nesta segunda tabela, os três bairros passam a receber a designação de freguesias suburbanas, o que se deve à expansão da malha urbana até a região. É isto que fará com que, nos anos posteriores, se verifique uma verdadeira especulação imobiliária naquelas localidades, sobre a qual nos deteremos a seguir.

Circunscrições Censitárias	População 1950		População 1960		Crescimento %
	N	%	N	%	1950-1960
CENTRO	37.809	1	25.196	1	-33
Candelária	1.069	0	435	0	-59
São José	6.684	0	4.696	0	-30
Santa Rita	9.567	0	9.388	1	-2
São Domingos	3.521	0	2.149	0	-39
Sacramento	5.865	0	3.196	0	-46
Ajuda	11.103	1	5.332	0	-52
Área Periférica Central	181.392	8	177.740	5	-2
Santana	14.911	1	10.435	1	-27
Gamboa	31.324	1	29.017	0	-7
Espírito Santo	37.227	2	31.515	1	-15
Rio Comprido	70.979	3	83.896	3	18
Santo Antônio	26.951	1	22.477	0	-17
São Cristóvão	76.604	3	78.002	2	2
Santa Teresa	71.733	3	83.215	3	16
Zona Sul	359.681	15	556.145	17	55
Glória	82.563	3	114.293	4	38
Lagoa	59.460	3	70.494	2	19
Gávea	88.409	4	131.011	4	48
Copacabana	129.249	5	240.347	7	86
Zona Norte	237.912	10	291.925	9	23
Engenho Velho	41.721	2	45.304	2	9
Tijuca	80.011	3	107.074	3	34
Andaraí	116.180	5	139.547	4	20
Zona Suburbana I	826.361	35	1.057.869	32	28
Engenho Novo	122.977	5	145.796	4	19
Méier	84.601	3	103.957	3	23

Inhaúma	86.163	4	106.207	3	23
Piedade	110.962	5	128.119	4	16
Irajá	123.234	5	182.818	6	48
Madureira	157.796	7	208.200	6	32
Penha	140.628	6	182.772	6	30
Jacarepaguá	107.093	4	193.792	6	81
Zona Suburbana II	324.906	14	564.425	17	74
Pavuna	98.594	4	183.027	67	86
Anchieta	75.600	3	139.800	4	85
Realengo	150.712	7	241.598	7	60
Zona Rural	111.832	5	203.479	6	82
Campo Grande	59.752	3	126.982	4	113
Guaratiba	20.516	1	27.120	1	32
Santa Cruz	31.564	1	49.377	1	56
???	35.957	2	68.643	2	72
Total	2.375.280	100	3.300.431	100	39

Tabela 3: População Residente no Município do Rio de Janeiro em 1950 e 1960 e taxa de crescimento demográfico 1950-1950, por circunscrição censitária. Fonte: ⁴¹

Nesta terceira tabela, vemos que entre 1950 e 1960, como havíamos comentado no início deste capítulo, a zona rural da cidade é composta pelos três bairros anteriormente destacados. Embora tenha apresentado consideráveis índices de crescimento – tendo Campo Grande inclusive apresentado o maior índice verificado –, a região perdeu o “título” de freguesia suburbana. Não sabemos se isto foi fruto de mudanças nos critério da pesquisa, mas percebemos que naquela década embora sua população tivesse crescido tão consideravelmente, aquelas localidades continuaram sendo designadas como zona rural. O que deve ter contribuído para que os políticos da região, cujas bases eleitorais tanto aumentaram, procurassem estabelecer estratégias para mudar este quadro, para fazer o sertão “**crescer e aparecer**” diante do resto da cidade.

Falemos um pouco de algumas mudanças pelas quais a região passou. Além das obras realizadas pelo DSBF, o governo federal também tomou medidas que modificaram o perfil da região. Ao longo das décadas de 1930 e 1940, foram abertas estrada como a do Joá e Menezes Cortes (atual Grajaú-Jacarépaguá). Também são dignas de nota a eletrificação da Central do Brasil, e a construção da avenida Brasil. Sem esquecer que a extensão das linhas de bonde e,

principalmente, de ônibus, exerceram papel fundamental no processo de aproximação entre a zona urbana e a zona rural. De acordo com Santos (2005), a expansão da malha ferroviária teria originado os núcleos populacionais no subúrbio e na zona rural, mas foram os bondes os responsáveis pelo “trabalho de costura” desses núcleos; foram eles os maiores responsáveis pela estruturação do tecido urbano da cidade.

Com a expansão das vias de comunicação, a região passou a atrair os empreendedores imobiliários. Lentamente, consolidava-se um mercado efetivo de compra e venda de terras que se destinava à construção de loteamentos. Aquelas localidades viveram um *boom* de especulação imobiliária; na qual os grandes proprietários – ou pessoas que se diziam proprietários legítimos – passaram a ameaçar os pequenos lavradores, dando início a conflitos de terra que se estendem de 1945 a 1964. Os lavradores da região começaram a se organizar em torno de Ligas Camponesas com o apoio do Partido Comunista Brasileiro. Instituída a ilegalidade do Partido, a luta passa a se concentrar em torno de associações, como a Associação de Lavradores da Fazenda Coqueiros (ALFC), criada em 1951. Esta abrangeu movimentos como: Ocupação de escadarias e galerias da Câmara Municipal, das escadarias da Assembléia Estadual e encontro com políticos. Nessas ocasiões, eram feitas entregas de memoriais, pedidos de desapropriação, denúncias de violências cometidas por “grileiros” etc. Iniciativas semelhantes eram realizadas quando da ida de representantes das comunidades às redações de jornais.

Como dissemos anteriormente, nosso sertão “crescera”, mas não “aparecera”, ou melhor, não aparecera de uma forma que, acreditamos, fosse condizente com as pretensões dos políticos locais. Cremos que para “Sinhozinho”, não deveria ser motivo de júbilo perceber o vulto que os conflitos de terra tomavam na região, fazendo inclusive que a região fosse

⁴¹ De 1950 a 1960 a região dobra sua população sendo a região que mais cresceu nesse período.

mencionada negativamente nos jornais cariocas. Por isso nos arriscamos a pensar que para ele e seus pares, cumpria imaginar estratégias para solucionar esta questão.

Já relatamos que este político descrevera em seu livro os percalços pelos quais passara sua mãe para educar os meninos e as meninas da localidade, e que ela o fizera com “patriotismo e espírito público”, dando “ um exemplo “nobilitante de abnegação”. Mencionamos também que duas de sua irmãs foram igualmente professoras. Mas as docentes da família não terminam nesta geração. Sua filha foi aluna do Instituto de Educação nos idos de 1932 ⁴², para depois ser professora na Escola que primeiro abriga a ENSK⁴³. Já sua neta foi aluna da própria ENSK.

A neta deste político relata que para ele era imprescindível que suas descendentes fossem professoras. Ela lembra que na ocasião em que foi aprovada para a ENSK, ele comemorou efusivamente. Já sua irmã, que se negou a passar pela seleção ao curso normal, recebeu do avô a oferta de um carro, caso ela “pelo menos tentasse”. Diante da posse de uma boa situação financeira, acreditamos que a insistência em ter professoras na família traduz um desejo orientado pelo valor simbólico que a profissão enseja, primeiro na cidade e depois, como veremos, na própria região. Não seria este reconhecido valor simbólico, um elemento promissor que, agregado à região, contribuiria para lhe conferir uma visibilidade mais “positiva”, mais moderna?

Na própria tradição brasileira, encontramos exemplos que podem dar tónus a nossas especulações: Heloísa Villela (2003) já atentara para o fato de que a implantação de escolas normais no Brasil ocorreu em períodos de instabilidade e tensão, traduzindo uma expectativa por parte das elites de que estas instituições contribuíssem para difusão de seus ideais. Sobre a primeira instituição deste tipo criada em Niterói na década de 1830 e sua relação para com os grupos dirigentes a autora destaca:

⁴² Fotos em anexo (anexo 4)

⁴³ Fotos em anexo (anexo 5)

Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizaram a instrução, concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios de “ordem” e “civilização” que regiam o ideal conservador. (VILLELA, 2003,p.105)

Não seriam a “ordem” e a “civilização” elementos que os políticos locais consideravam importantes para modernizar o sertão carioca? Não nos parece difícil imaginar que uma família tradicional e conservadora como os Caldeira de Alvarenga pudesse abraçar este tipo de ideário. Cremos que a grande questão do período foi estabelecer **quem** conseguiria obter para o sertão carioca, a visibilidade “positiva” que, a nosso ver, potencializaria o capital político das lideranças da região.

3.3 A ESCOLA NORMAL SARAH KUBITSCHKE: A BRASÍLIA DO MIÉCIMO

O vereador Miécimo da Silva foi, como já mencionamos, outro dos grandes líderes locais do sertão carioca. Sua família não possui um acervo documental acerca de sua história, à semelhança do que os Caldeira de Alvarenga preservam. Mesmo assim, eles instituíram uma interessante estratégia para preservação da memória do político. O nome próprio “Miécimo” tornou-se praticamente um sobrenome. Assim, seu primeiro filho se chama Miécimo da Silva Filho, o mais novo é Artur Miécimo da Silva e os filhos deste (meninos e meninas) receberam o “sobrenome” Miécimo da Silva, o que deve ser um signo de distinção em uma região em que o maior centro desportivo (atualmente um dos centros poli-esportivos utilizados pelo PAN) leva o nome Miécimo da Silva.

Se não conseguimos indícios “objetivos” do posicionamento dos Caldeira de Alvarenga em relação aos conflitos de terra na região, no que tange ao Vereador Miécimo fomos um pouco mais afortunados. Santos nos diz que os lavradores “[...] para verem atendidas as suas reivindicações recorriam tanto ao vereador pessedista Osmar Resende (PSD), ao conservador chefe de polícia Segadas Viana, quanto ao deputado socialista Breno da Silveira, ao deputado comunista Hércules Corrêa e ao deputado trabalhista João Luiz de Carvalho [...] e ao vereador “populista” Miécimo da Silva (PSP)”.

Acreditamos que, em termos atuais, o vereador Miécimo seria conhecido como um mestre em “marketing pessoal”. Membro do Partido Social Progressista de Adhemar de Barros, ele era chamado de “vereador das bicas”, em alusão ao equipamento público mais recorrente em suas propostas de “melhoramento” da região, a qual realmente possuía precário sistema de abastecimento d’água. Eleito como vereador para o mandato de 1951-1955, ele contou com os votos dos moradores de Campo Grande, cuja zona eleitoral já era uma das maiores de toda cidade.

Nossa dissertação passará agora a utilizar-se do “conteúdo” obtido em nossas entrevistas. Ao longo de nossa pesquisa, entrevistamos, além de Artur Miécimo da Silva, quinze pessoas, entre ex-alunos e professores da escola. Nossos contatos foram feitos de diferentes formas: “pessoalmente” na acepção mais tradicional do termo, e também por telefone e meio eletrônico. Em todas estas ocasiões procuramos ficar atentos, para que pudéssemos, a exemplo do que preconiza Alberti (2002), buscar o estabelecimento de relações entre o geral e o particular. Para isso, fizemos com que nossas análises procurassem comparar testemunhos diferentes, tomando a forma como nossos entrevistados apreendem e interpretam o passado como um dado objetivo para que compreendemos melhor o objeto a cuja análise nos propusemos.

Imbuídos destas noções, realizamos nossa primeira entrevista com Artur Miécimo Filho, na qual colhemos primeiramente informações a respeito da carreira política de seu pai. Ele nos disse que Miécimo da Silva foi duas vezes vereador e quatro vezes deputado estadual. Acrescentou também que seu tio, Daniel Silva, foi por duas vezes deputado federal. Artur Miécimo (atual administrador regional de Campo Grande) descreveu a curiosa “entrada” de seu pai na política informando que:

Ele começou trabalhando no palácio, o presidente era Gaspar Dutra. E ele começou a trabalhar com Dona Santinha (esposa do presidente). Dona Santinha falou para todos aqueles que trabalhavam com ela na Obra Social do Brasil, ela disse: _O que vocês querem? O governo está acabando. “Vou dar o que vocês quiserem” Isso para aquelas pessoas que ela mais gostava. Meu pai disse: - Eu tenho vontade de ser

vereador. Ela chamou o Adhemar de Barros e disse: “-Lança o Miécimo vereador”
Aí o Adhemar deu um jipe para meu pai e ele saiu candidato e perdeu . Depois veio outra eleição e se elegeu vereador e nunca mais perdeu”

Segundo Santos (2005), nas décadas de 1940 e 1950, na esteira das transformações pelas quais passava a região, os políticos cariocas procuravam avidamente serem reconhecidos como promotores de “obras e melhoramentos”, tais como; a construção de escolas, postos de saúde, túneis, pontes, linhas de ônibus e bondes, saneamento, água, luz, ruas, avenidas e bicas públicas. Além disso, muitos deles procuravam tomar para si o papel de porta-voz das reivindicações dos lavradores. Miécimo da Silva aparentemente procurou apropriar-se de todas estas estratégias.

Nos primeiros anos da década de 1950, o vereador foi alvo de críticas particularmente ácidas, feitas por jornalista e membros da Câmara de Vereadores. Era comum que se referissem a ele como o “vereador das Bicas”, o que levou o jornal “Diário Trabalhista” a publicar, em 1952, o seguinte comentário acerca do vereador:

A política de visitar o Prefeito com um saco de bombons está dando bom resultado para o vereador Miécimo Biqueiro da Silva. Agora o edil açucarado quer que a Prefeitura rasgue uma Avenida que ligue Campo Grande a Guaratiba. A idéia é boa, mas o método usado é meloso (DIÁRIO TRABALHISTA apud SANTOS, 2005, p. 229).

Na verdade ele também poderia ser chamado de vereador “dos lavradores”, pois procurava sempre estar presente quando estes organizavam alguma manifestação. O vereador costumava fazer longos discursos acerca dos “problemas de terra” na região. O que levou Domingos Velasco, vereador do PSB, a escrever um artigo no jornal *O Popular*, em 1954, no qual informava, em tom irônico, ter doado suas terras a Miécimo “para ajudar o que se intitula defensor dos lavradores”.

Já no seu segundo mandato, Miécimo, entretanto, tenderia a se concentrar em discussões sobre investimentos em obras de melhoramento no Sertão Carioca. É neste contexto, então, que entendemos a proposta de criação de uma Escola Normal na localidade. Santos comenta que este “novo rumo” na carreira de Miécimo da Silva permitiu que ele não

tivesse que disputar com outro político da época, O. Resende, a condição de “legítimo” representante dos “interesses” dos lavradores da região. Resende pôde então “tomar o lugar” de Miécimo passando a discutir questões sobre desapropriação e ameaças de despejo contra os pequenos lavradores e a participar diretamente de alguns protestos realizados na Câmara Municipal.

A mesma Câmara na qual, segundo seu filho, ele encontrou dificuldades em torno da aprovação de um projeto para criação da escola normal para região. Dificuldades essas oriundas, segundo ele, do fato de que a região era reconhecida como rural: “Aqui era lugar de plantação de Laranja. Aí, de repente apareceu um vereador querendo fazer um Instituto de Educação para formar professores [...]. Se hoje existe gente que acha que Campo Grande é uma cidade, não é bairro, imagina naquela época”.

Na época, tinha Lacerda e Tenório Cavalcanti. Meu pai era do partido neutro; ele votava dos dois lados, ele negociava voto em troca. Hoje se fala em mensalão. Ele negociava em troca de obras para o bairro, então era isso. Ele precisava de votos para aprovação do Sarah. Na época, queriam a aprovação de uma obra no Maracanã; precisavam do voto do meu pai; o voto dele era o de minerva, Ele trocou com Lacerda o início do Sarah.

Segundo Artur Miécimo, seu pai era uma pessoa futurista, que além de esporte e ecologia se interessava pela educação. “A idéia dele era criar um Instituto de Educação parecido com o que tinha lá na Tijuca, com o que tem na Mariz e Barros”. Confirmando nossa idéia de que desde suas origens o ENSK tinha como referência seu congênere tijucano.

Ele conta que o prestígio de seu pai era tão grande que “moradores de Bangu” que ofereceram uma casa para que ele lá residisse, porque queriam um político “como ele”, na sua região. Aparentemente, o vereador conseguiu criar ao seu redor como que uma “aura de modernização”, ou seja, trazê-lo para sua comunidade garantiria aos moradores de Bangu, as mesmas obras de urbanização que Campo Grande vinha obtendo. O que nos leva a pensar em

outro político do período, que se tornou um ícone do Brasil que se pretendia moderno, Juscelino Kubitschek. Veria Miécimo no mineiro JK uma espécie de “modelo a ser copiado”?

Retornando à criação da escola, Artur lembra que seu pai teve a idéia de lhe dar o nome da esposa do ex-presidente Juscelino Kubitschek, e que o casal Kubitschek compareceu à inauguração, ficando hospedado na residência de Miécimo. Neste momento da entrevista, novamente nos perguntamos a respeito das intenções do vereador carioca ao batizar “sua” obra com um sobrenome associado ao Brasil moderno, do cinquenta anos em cinco. Uma questão que nos pareceu respondida, em parte, quando Artur Miécimo, nos revela que o então Governador Lacerda costumava se referir à escola como “A Brasília do Miécimo”.

O filho relata que o vereador foi preso e cassado em 1969 pelo Conselho de Segurança Nacional, acusado de desviar material de obras. Ele lembra que sua mãe também foi presa, embora rapidamente libertada, e que na época o único homem público que lhes deu apoio, inclusive, levando flores para seu pai na prisão, foi o senador Nelson Carneiro. A prisão, segundo ele, afetou profundamente a saúde de seu pai, que, embora, tenha depois conseguido se “formar advogado” foi definhando até falecer, em março de 1980, quatro dias depois de ter recebido seus documentos de anistia política.

Durante seu relato ficamos intrigados a respeito de uma possível participação da família Caldeira de Alvarenga, na criação da escola normal de Campo Grande. Afinal já sabíamos de seu prestígio, do valor que atribuíam a sua imagem – e à imagem da região –, além de termos como certo o fato de que Francisco Caldeira de Alvarenga creditava à profissão docente um considerável valor simbólico. Quando explicitamos esta dúvida, Artur Miécimo nos respondeu:

A concorrência política, a competição, a corrida para a vitória etc. Fazem aparência de desavença. Assim, na época citada, vários políticos concorriam na antiga Zona Rural, hoje, Zona Oeste. O resultado é que, necessariamente, havia atritos, posteriormente resolvidos. Sendo assim, na época foram contra (a criação da escola)

A escola normal foi, portanto, “do Miécimo”, mas nossa pesquisa nos levou a saber que os atritos em torno desta instituição, não terminaram com sua inauguração. Em 1974, a família Caldeira de Alvarenga passa a fazer parte da história da escola normal. Naquele ano, ela se tornou o Instituto de Educação Sarah Kubitschek (IESK). A este respeito, o já citado Dílson de Alvarenga Menezes comenta:

No dia 12 de Outubro de 1974, ocorreu a inauguração do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, em Campo Grande. Havia sido uma expansão impressionante do núcleo inicial, uma realização da diretora da Instituição, a Professora Daisy Azeredo de Alvarenga Menezes, que conseguiu um grande apoio do Governo do Estado (sic) a fim de ampliar aquela escola Normal para uma capacidade de três mil e quinhentas vagas, uma obra muito importante para a juventude da Zona Oeste do Rio de Janeiro e para o desenvolvimento cultural da região. (MENEZES, 2006, p. 177)

Sigamos, entretanto, nossa “linha do tempo”, atendo-nos a acontecimentos relativos à criação da escola normal. Nossa entrevista seguinte foi com uma das ex- professoras da escola que não titubeia em apontar o vereador como “o” criador da escola. Esta, também pertencente a uma família tradicional da região, cujo patrimônio foi constituído a partir da plantação de laranjas, conta-nos que, após ter se formado pelo Instituto de Educação, da Mariz e Barros, foi trabalhar na escola Venezuela, na qual, como em outras tantas da região, era comum que as professoras procurassem obter, tão logo fosse possível, remoção para escolas mais próximas do centro da cidade:

Aquilo me incomodava demais sabe [...] quando você sentia que a professora estava naquele ponto, o que fazia? Pedia transferência. Aí você tinha que começar tudo de novo, todo ano isto acontecendo, chegava um grupo e você começava tudo outra vez, eu me perguntava por que não há uma escola normal aqui? Na verdade, talvez eu nem pensasse na escola Normal, mas eu sentia que alguma coisa tinha que acontecer para evitar isto, porque aí elas saíam para Bangu, Realengo ficava mais perto da casa delas , como fazem até hoje.

Anos mais tarde ela se torna diretora do colégio:

Aí como Diretora eu passei a vivenciar o que eu já havia vivido como sub-diretora, mesmo já tendo um grupo de professores de Campo Grande, mas não era suficiente para lotar a escola Venezuela toda. Então, continuava aquela história de chegar professor, você fazer aquele trabalho e depois o pessoal pedia transferência. Eu me lembro que quando eu dirigia escola, eu tinha professores que moravam aqui⁴⁴. Você sabe bem o que é isto, que faziam faculdade e na época de prova tiravam dispensa de prova. Você sabe o que é isto? Ficar uma semana sem a professora aparecer e eu

44

A entrevistada nos recebeu em seu apartamento no Leblon; o “aqui” usado por ela designa Zona Sul

ficar com a turma na escola. Bom aí, você vê quantos professores ainda tinha que não eram de Campo Grande porque muitos não passavam para o Carmela Dutra.

Assim no ano de 1957, ela é procurada pelo vereador Miécimo da Silva:

Na Venezuela, no momento já havia um número razoável de professoras de Campo Grande, porque abriu o Carmela⁴⁵, agora que entra o Sarah, [...] o Miécimo conseguiu a criação da Escola Normal Sarah Kubitschek, foi criação dele, quando saiu publicado não tinha lugar para funcionar o colégio. Ele foi até mim e falou: “- Professora J, não tenho lugar para funcionar o colégio”. Ele percebeu, todo mundo percebia, ele talvez ele não percebesse este detalhe, do trabalho que você fazia com o professor e quando ele estava pronto, para continuar ele saía, aquilo que você fez outro iria colher os frutos, isto não dava para ele perceber não é? Aí então ele veio: “Professora não há lugar para a escola funcionar a senhora nos acolhe?” E eu: “Claro!” Porque a Venezuela [...] tem um prédio e depois eles fizeram um anexo sobre pilotis, com quatro salas com entrada independente mas também tem ligação com o prédio, e aí eu, eu cedo quatro salas, transformo a escola em três turnos porque eu não vou prejudicar meus alunos, nem a oferta, porque se eu cedesse quatro salas eu não poderia receber alunos novos, em três turnos eu não prejudico meus alunos.

Nos arquivos da escola encontra-se um documento intitulado “Pequeno Histórico do Instituto de Educação Sarah Kubitschek”, cujos parágrafos iniciais informam que a escola foi criada a partir do projeto de Lei nº 906, que criava a Escola Normal de Campo Grande, de autoria do vereador Miécimo da Silva, e que foi aprovada na Câmara a 16 de dezembro de 1957. Os artigos desta lei a que tivemos acesso⁴⁶, parecem confirmar as informações de nossa entrevistada. É digno de nota o artigo 13, por tratar da permanência dos futuros professores na própria região da escola:

Todas as diplomadas⁴⁷ pela nova Escola Normal terão que lecionar nos atuais 23º, 24º, 25º, 26º, 27º, 28º, 29º, 30º Distritos Educacionais, por espaço de tempo não inferior a 5 (cinco) anos⁴⁸.

Já a resolução n ° 3 do Diário Municipal, de 29/01/1959, instala provisoriamente, na Escola Venezuela, a Escola Normal Sarah Kubitschek. A escola só passou a funcionar, portanto, no ano de 1959, pois, no ano seguinte, seria deslocada para sede própria na rua Augusto de Vasconcelos, em um prédio adaptado pelo governo do estado para abrigar as normalistas e os alunos do Jardim de Infância experimental. Curiosamente, se tratava de um

⁴⁵ Instituto de Educação Carmela Dutra

⁴⁶ Em anexo

⁴⁷ Apenas no ano de 1962 foram admitidos rapazes na escola como explicitaremos a seguir.

galpão de laranjas, as mesmas laranjas que contribuíram para revitalizar a economia da região. Estariam as bases econômicas servindo literalmente como elemento de sustentação para a nova imagem simbólica que se ambicionava instituir?

Enquanto isso, construía-se outra sede da escola em um terreno de 44 mil m², situado na avenida Manoel Caldeira de Alvarenga que, como mencionamos anteriormente, passaria a abrigar, em 1974, o Instituto de Educação Sarah Kubitschek e para o qual a escola seria transferida em 1972.

No ano de 1960, quando a escola passa a funcionar em seu primeiro prédio próprio, nossa entrevistada foi convidada a integrar a equipe docente da instituição, novamente por iniciativa do vereador Miécimo da Silva, conforme recorda J.:

[...] então ele me convidou para ir para escola Normal. Falou: -“Professora J, a senhora nos acolheu muito bem, **eu** estou precisando de professor de metodologia, tem que ser professora primária com experiência, a senhora tem uma vasta experiência. Isto é em agradecimento pela acolhida”, porque eu nunca criei problema, vinha um servente reclamava, tinha o recreio das normalistas, depois tinha o recreio das crianças, eles tinham que limpar depois. Porque ninguém mais do que eu reconhecia a importância de ter professora residente em Campo Grande, que conhecia a região, a nossa cultura estava, que integrada na nossa comunidade e não iria ter mais aquela rotatividade de professor que era uma coisa horrorosa, começava o ano e não tinha professor, o professor pedia transferência e você ficava esperando o professor chegar e eu sofri isso. O quê? Dois anos como subdiretora e mais os outros anos. (grifo nosso).

Chamou-nos a atenção o fato de que, o convite fosse feito pelo vereador, já que a escola na época era dirigida pelo professor Niel Aquino Casses. Além disso, o uso do termo “eu” também parece bastante elucidativo, indicando – ao nosso ver – que o político considerava a escola como um território próprio⁴⁹. Curiosamente foi este “sentimento de posse” em relação à escola que gerou o afastamento entre a professora e o político. Segundo ela, a ingerência deste na instituição passou a incomodá-la; a ela e a professora Sol Garson Passi, diretora entre 1962 e 1966. As atitudes delas, procurando limitar a presença de Miécimo na escola, foram mal recebidas e, a elas, J. atribui o indeferimento de sua indicação

⁴⁸ Segundo pudemos constatar estes distritos abrangiam os bairros do sertão carioca, além de Bangu, Deodoro, Paciência e Realengo

à diretora da escola em 1967⁵⁰. Conforme se pode depreender do registro contido no recorte de jornal cedido pela professora, o veto a sua nomeação pode ser devida também às alianças políticas entre Miécimo e o prof. Geraldo Sampaio.

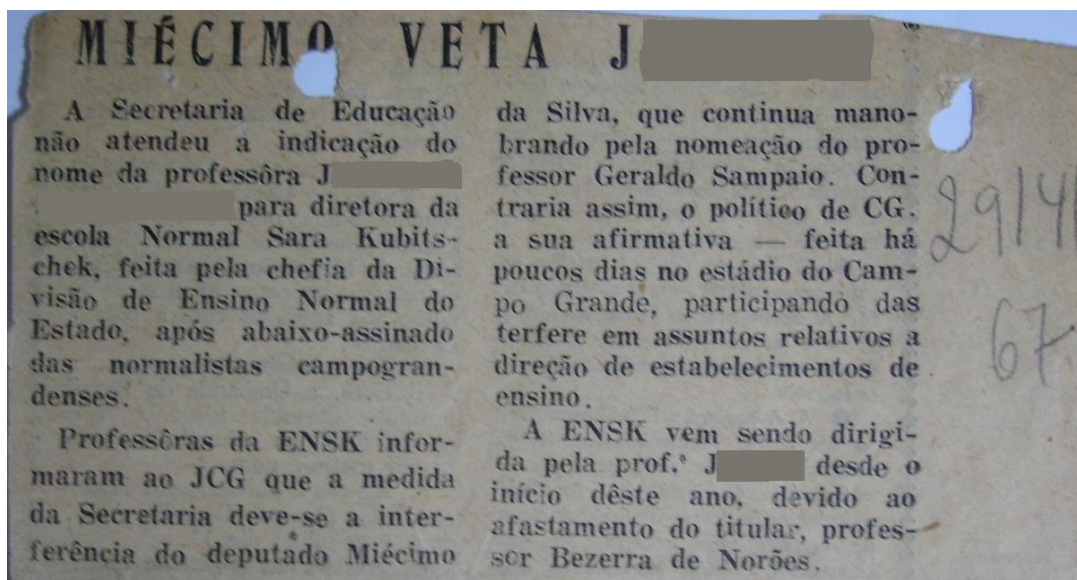


Figura 9 – Recorte retirado do Jornal de Campo Grande (29/04/1967)

Nossa entrevista relembra, inclusive, que, em um evento social, o político teria dito: “No Sarah só entra diretor que eu aprove”.

Em nenhuma das duas vias, deixa de ser encontrada a política como mola mestra para a continuidade da ENSK. Fica patente também a influência de Miécimo e de outros políticos na vida administrativa da escola normal em lide, em sua identidade e na própria formação da identidade de seus alunos.

3.4 ENTRE O TERGAL E O ANEL: NOVAS TRADIÇÕES DE UM “SERTÃO URBANO”

Acreditamos que no ano de ingresso da turma sobre a qual nos reportamos (1963), a escola já começava a construir uma identidade. Instalada – como dissemos – em sede própria, estabelecendo seus próprios rituais, produzindo seus próprios veículos de expressão e

⁴⁹ Outra de nossas entrevistadas diz se lembrar que o irmão do Vereador, Daniel Silva exercia algum cargo “na secretaria ,pois vivia lá”

⁵⁰

comunicação⁵¹ e, a exemplo de suas congêneres mais antigas, já obtendo o reconhecimento como uma instituição, cujo ingresso era tarefa das mais árduas. Aspectos estes aos quais iremos nos reportar.

Recebemos de uma de nossas entrevistadas uma cópia do primeiro número jornal de sua turma, curiosamente intitulado de “Os Intocáveis”, conforme pode ser visto no anexo G. Ele nos permitiu entrar em contato com alguns indícios do processo de construção de uma identidade social entre aqueles alunos. Destacamos a entrevista de uma de suas professoras, em que esta, ao explicitar os motivos que a levaram a escolher o magistério como profissão, afirma que sendo professora sentia-se um pouco: médica, enfermeira, psicóloga, advogada, poetisa, escritora e artista. Observamos que boa parte das profissões com as quais ela sente afinidade é composta por atividades que zelam pelo bem estar físico e mental, indicando a permanência daquela imagem de missão social mesclada a valores femininos, consagrada no Instituto de Educação durante a década anterior. Acima de tudo, o jornal é uma “obra” de pessoas extremamente jovens, cuja alegria e esperança no futuro transparecem em cada página. São jovens que crêem que a “[...] juventude é uma época de fermentação e não de cristalização [...] [e entendem que nas] escolas deveríamos atrapalhar a todo instante o processo de cristalização e incentivar por todos os meios as atividades de fermentação no bom sentido”. Ao que parece, o bom sentido por eles assinalado, seria o sentido de mudança sem trazer conseqüências profundas para a ordem social, mas enfatizando as transformações positivas para o desenvolvimento do país.

Antes de nos determos sobre o exame de seleção à Escola Normal, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre uma nova tradição que entendemos como um ritual que conferia legitimidade ao rigoroso processo de seleção para ingresso na escola. No ano de 1963, a primeira colocada recebeu com orgulho, das mãos do Administrador Regional de

⁵¹ No Instituto de Educação por exemplo foram publicadas revistas discentes, como a revista *Instituto*, publicada no ano de 1941 e a revista *Normalista* que foi editada entre os anos de 1948 e 1953.

Campo Grande, o distintivo de normalista, símbolo que integra o uniforme e representa a própria marca identitária da ENSK. Pedimos que ela nos falasse um pouco sobre aquele dia, cujo registro fotográfico se encontra no anexo __ a esta pesquisa⁵². Na foto, podemos observar a presença de uma banda, o que nos leva a imaginar que o momento parece ter assumido um tom solene. N. não recorda quem eram as crianças sentadas observando a cena, pensamos que fossem talvez os alunos do Jardim de Infância experimental, que funcionava anexo à escola normal. Para nossa entrevistada, aquele momento ficou registrado pela presença de seus pais e pelas emoções que recorda ter vivido. Emoções que ela assim relata:

Naquela foto, o administrador regional está colocando a estrelinha da 1ª série no colarinho do meu uniforme. Era uma parte da cerimônia.

Por ter tirado o 1º lugar, fui chamada para representar todos os alunos que estavam iniciando o curso normal naquele ano (1963). Era uma aula inaugural, creio eu. E eu fiquei orgulhosa de estar ali.

Aquele dia foi o coroamento dos esforços meus, de meus pais e de professores, pois todos estávamos envolvidos no projeto de eu ser professora. Eu estava ali representando tudo isso e era o que eu realmente sentia: satisfação pelo dever cumprido, por mais uma etapa vencida e por ver um caminho imenso se descortinando à minha frente.

Era menina pobre, que tinha dificuldades, mas que tinha sonhos, perspectivas e que lutava com a certeza da vitória. Era uma época mais previsível. Naquele momento, eu começava a adquirir minha independência financeira, pois em três anos estaria formada e empregada no Estado da Guanabara (o acesso era automático)⁵³.

Estava muito compenetrada no meu papel de representante do grupo, mas estava alegre e consciente da importância do passo para alcançar meu ideal; havia um sentimento de tranqüilidade quanto ao futuro, em mim e em meus pais (imagine, eu ainda não tinha completado 16 anos).

Esse dia foi especialíssimo na minha vida, pois foi o início do meu Curso Normal, onde me tornei professora, uma das coisas que mais gostei de ser na vida. Ser professora me trouxe trabalho, realização de muitos sonhos, amigos, alegria de ter sido peça importante na formação de tantas crianças e jovens, enfim, felicidade!

O exame de seleção criou uma verdadeira “indústria de preparação” semelhante à que hoje conhecemos em termos de vestibular. Dois cursos Cesário de Melo e Riel⁵⁴ disputavam os candidatos, com direito a anúncios de meia página nos jornais locais e panfletos colados

⁵² Anexo...

⁵³ Até o ano de 1968 os formandos das Escolas Normais Públicas tinham ingresso automático na rede pública de ensino, uma vez formados “Tomavam Posse” escolhendo de acordo a classificação obtida ao término do curso normal a escola na qual atuariam. Os formandos em 1969 já tiveram que prestar concurso público para que ingressassem na rede, concurso este que foi realizado em janeiro de 1970. A razão desta mudança de data do final da década de 50 com os substitutivos Lacerda que segundo Sônia Lopes defendiam interesses das escolas privadas

em inúmeros postes da região, como pode se observar no anexo _____. Estes panfletos destacavam os bons resultados obtidos, informando os primeiros colocados na classificação geral e por disciplina. De acordo com N., “pelo menos uns duzentos postes de Campo Grande, receberam estes panfletos”. Foi ela quem nos forneceu os exemplares com os quais ilustramos nossa dissertação. Descobertos recentemente, guardados com cuidado entre os pertences de sua mãe, o que nos leva a pensar no significado que a aprovação de sua filha teve para aquela senhora, levando-a a conservar em ótimo estado, um panfleto que tem quase quarenta e cinco anos.

Nossos entrevistados foram unânimes ao afirmar o quão difícil era a aprovação no concurso de seleção para ingresso na ENSK, da mesma forma que enfatizaram o orgulho que sentiram por serem aprovados, como expressa N.:

O processo de seleção daquele ano (1963) foi extremamente criterioso e seletivo, uma vez que – lembro bem – todas as matérias eram eliminatórias, inclusive Língua Estrangeira. Por ser um verdadeiro vestibular, a maioria fez o que se chamava Pré-Normal e onde o Curso Cesário de Melo, junto com o Curso Riel, ambos em Campo Grande, competiam acirradamente para alcançar os primeiros lugares. E, o Cesário de Melo, onde fiz o meu Pré-Normal, estava sempre lá, nos primeiros lugares. Afinal, era o inesquecível Professor Passos em Matemática, Prof. Alcir em Português, etc.

A redação de Português foi uma interpretação do texto de Machado de Assis intitulado “A Borboleta Preta”. Para a prova de Língua Estrangeira optava-se por Inglês ou Francês. Apesar da inocência e do frescor da adolescência em seus primórdios, constatei que aquela foi uma das maiores alegrias das vidas dos meus pais, avós e tios. Um tanto surpresa com toda aquela emoção dos meus pais, só depois eu iria saber, que de certa maneira, parte da missão desses pais estava cumprida... Enfim, eu tão jovem, já era uma funcionária pública e não sabia o quanto isto seria de vital importância por toda a minha vida!

Outro entrevistado, C.– um dos poucos rapazes a ingressar, naquele segundo ano, no qual foram permitidos homens – relembra que:

O processo era bastante rigoroso (prova de matemática eliminatória com nota mínima 40 – a reprovação era grande). Por isso, hoje, com acesso automático, formam-se esses “professores despreparados” em sua maioria. Fazer os cursinhos preparatórios era, não só uma necessidade, como também um modismo à época. Os cursinhos disputavam os alunos, inclusive oferecendo “bolsas”, como no meu caso. Sendo rapaz, não havia pensado em curso normal (ingressei na segunda turma de acesso misto). O ingresso no curso motivou-me a abraçar a carreira.

⁵⁴ Todos os nossos entrevistados estudaram no curso “Cesário de Melo” a única exceção foi (R) ; aluna do curso Riel, que infelizmente não preservou nenhum registro deste período.

O ingresso de C. foi permitido por uma mudança na legislação. Até 1962, nas escolas normais vigorou a lei orgânica de ensino normal, criada por Gustavo Capanema em 1946. Esta lei só foi derogada pela LDB de 1961. A lei de Capanema proibia o acesso de rapazes ao curso normal, embora naquela época só houvesse o Instituto de Educação, as escolas criadas depois pautavam-se por essa legislação. Com a LDB, essa restrição acabou e os rapazes puderam entrar a partir do ano de 1962.

Já para sua família a aprovação não parece ter sido tão festejada quanto a de outras entrevistadas, como afirma C.:

No meu caso específico, não havia uma expectativa muito grande, por parte da família, no meu ingresso no curso normal. Tanto que fiz, em paralelo, o curso científico (hoje segundo grau), já pensando no curso superior. Embora, reafirmo que muito me orgulho em ser professor primário e, como já disse, lecionei por mais de 20 anos (fundamental e supletivo), independente da outra carreira do meu curso superior.

A entrevista a seguir, destacou pontos que consideramos particularmente relevantes e sobre os quais nos deteremos:

Desde pequena, meus pais diziam que eu gostava de brincar de dar aulas para as bonecas. (Tinha poucas, pois a situação financeira não permitia quantidade). Estudei em escola pública até o admissão⁵⁵, assim se chamava antigamente. Terminei o primário e com muito sacrifício passei a estudar em escola particular, pois o curso ginásial no público era coisa rara. No ginásio⁵⁶ (antigo), despertou o que eu trazia guardado no meu interior: ser professora, porém era difícil seguir este caminho, pois meus pais eram pobres e eu terminei o curso com muito sacrifício. Meu colégio era fraco, apesar de fazer parte do grupo dos "bons alunos".

Por ser esforçada, vieram "as ajudas" (sic) dos parentes para fazer Pré Normal, curso que sempre se esperava completar em um ano, era caro e só **filhinhas de papai** conseguiam fazer.

Conseguí fazer durante um ano, graças a Deus e a muito esforço de minha parte, pois eu não teria condições de pagar outro ano. Mas vamos ao que interessa. Estudei muito, não se tinha sábado, domingo, feriado, nem manhã, nem tarde, nem noite. O objetivo era um só: passar para a Escola Normal! Vieram as inscrições; que alegria e emoção, já me sentia importante! E o curso tirava meu último suor até a véspera da prova.

Chegou o grande dia, a prova foi no Instituto de Educação; muitas tinham o pai e mãe para acompanhá-los, eu só tinha o dinheiro do trem e do ônibus; cheguei duas horas antes, talvez.

Primeira prova de matemática. Que sufoco: era a que achava que tinha mais dificuldade! Voltei da prova nervosa, mas a convicção que havia passado pela 1ª etapa, e tome cursinho. Saiu a nota e... Passei! Tome cursinho novamente para a prova de Português e as outras matérias. A prova de português me deixou cheia de

⁵⁵ O exame de admissão compreendia as provas realizadas pelos alunos para o ingresso no ensino secundário, que se tornaram de caráter nacional pelo Decreto N° 19.890 de 18 de Abril de 1977.

⁵⁶ Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, o ensino passou a se estruturar em dois ciclos o primeiro que se chamava ginásial e um segundo ciclo subdividido em clássico e científico.

dúvida, e achei que não havia conseguido. Arrumei minha mala e comecei umas férias por minha conta na casa de uma irmã. Aí veio a surpresa e alegria total, recebi uma ligação do curso para eu retornar pois estava na lista dos aprovados e deveria voltar para continuar a revisar as matérias restantes. Por sorte não eram eliminatórias. Fui classificada! Que alegria! Que orgulho! (H.) (grifo nosso)

Gostaríamos de comentar este depoimento à luz dos construtos teóricos de Lawn, D’Avila e Dubar⁵⁷. cremos perceber que, de forma semelhante ao que ocorria no Instituto de Educação, o rigoroso exame de seleção do Sarah Kubitschek tem muito a dizer a respeito da expectativa acerca de “para quem” esta escola se destinava. Entendemos que, a exemplo do que D’Avila identificou no Instituto de Educação da Tijuca, também em Campo Grande se ambicionava criar uma elite de professores.

Na verdade, além das provas de matemática, português, língua estrangeira etc., lá também foi instituído o exame físico. Uma de nossas entrevistadas (N) lembra que seu pai conseguiu dinheiro emprestado para que ela “arrumasse os dentes”, pois uma saúde bucal ruim seria motivo de desclassificação. “Até abreugrafia nós tínhamos que apresentar”, comenta ela. N. lembra que uma das alunas, cuja saúde apresentou problemas, “foi barrada pela Dona Sol. Ela se formou com a gente, mas não pode tomar posse, porque tinha problemas de saúde. Parece que anos depois ela acabou conseguindo tomar posse. [...] era uma coisa rigorosa, você tinha valores⁵⁸, você tinha que cultivar valores”.

N. declara sua consternação com a “decaída” da escola anos mais tarde, provocada, segundo ela, “porque nível de pobreza passou a ganhar ponto, quem falava que o pai tinha abandonado, que era muito pobre ganhava ponto no exame”. Destacamos inclusive, que todos os nossos entrevistados, sem exceção, de uma forma ou outra, aludiram ao fato de que anos depois a escola “passou a nivelar por baixo”. R., por exemplo, chegou a dizer que poucos anos depois: “qualquer uma de ‘pé rachado’ podia ser professora”. N. nos contara, no início da entrevista, que sua família era muito pobre, que na mais tenra infância ela trabalhara em

⁵⁷ Alguns destes conceitos já foram inclusive utilizados no capítulo anterior, quando nos detivemos em alguns momentos da trajetória histórica de construção da identidade docente.

uma fábrica de balas e que durante o ano de preparação para o concurso trabalhara como cabelereira. Mesmo assim, a aprovação em um rigoroso exame classificatório, parece efetivamente indicar mais do que o ingresso em uma escola de formação, a entrada em um **mundo de valores**. Da mesma forma que Dubar⁵⁹ já atentara para o fato de que a construção de uma identidade pode se escorar em valores de um grupo no qual não se pertença **objetivamente**, mas que sirvam de referência, entendemos que passar pelo crivo de uma seleção que, supostamente, se destinava às “filhinhas de papai” – repetindo a expressão de uma entrevistada – parece ser também a chance de, por mais pobre que “objetivamente” aquelas pessoas fossem, poder agregar os valores que as elites partilhavam.

Mas que valores seriam estes? Cremos que as “filhinhas de papai” espelhavam o padrão das normalistas do Instituto de Educação da Mariz e Barros. Tanto é assim que, ao descrever seu primeiro dia de aula, H. nos diz:

No dia da apresentação na Escola Normal fiz o cabelo, engomei os punhos e o colarinho, sapato engraxado, luvas branquinhas postas no cinto e lá fui eu. Quando peguei o ônibus para o centro de Campo Grande (pois eu morava distante) todo o cuidado era pouco. Queria chegar impecável. Quanta alegria ao rever os amigos que haviam conseguido também! Perfilados ouvimos os discursos, o Hino Nacional e participamos do hasteamento da bandeira [...]. Vestida de azul e branco, que beleza, trazendo um sorriso franco [...].

A evocação que H. faz às estrofes da música “Normalista”, escrita em 1949, ou seja, tomando como “sua” uma imagem de normalista consagrada há mais de uma década, nos remete a relação que Dubar (1997) estabelece entre **identidades herdadas**. Lembramos que, para este autor, as **identidades visadas** pelos indivíduos são estabelecidas a partir da aceitação ou da recusa das identidades precedentes. Os mecanismos que levam ao aceite ou recusa destas identidades herdadas são instituídos a partir da maneira como elas são reconhecidas pelas instituições legítimas e pelos agentes diretamente relacionados com os sujeitos em causa. Nossa dissertação se remete a uma escola que, desde seu início, foi pensada

⁵⁸ Parece-nos que a aprovação no exame configurava-se como uma conjugação, a um só tempo, de: excelência física, intelectual e posse dos valores “certos”.

a partir do modelo do Instituto de Educação e, obviamente, a partir de seus valores também. Uma herança aparentemente legitimada por todos; dos políticos aos jovens da região.

No depoimento de A., que citaremos a seguir, identificamos um grande apego ao uniforme de normalista, lembramos que o uniforme do ENSK fora criado há apenas três anos. Portanto, cremos que “o orgulho e ponta de vaidade” que faziam com que ela se vestisse “garbosamente”, reflete um *status* herdado, consagrado pelo uniforme do Instituto de Educação. Esta é a sua descrição de seu primeiro dia de aula:

Lembro-me (e tenho a foto) do meu primeiro dia ao vestir meu uniforme: a saia bem pregueada, a blusa branca impecável, as abotoaduras, a estrelinha azul indicando a série e os sapatos brilhando de tão lustrados que eram. Era com orgulho, uma ponta de vaidade, que me vestia e saía garbosamente, sentindo a minha conquista. Não havia desleixo: sabíamos da importância no bem trajar. Éramos as futuras professorinhas, aquelas que serviriam de agentes propulsores na formação dos futuros alunos. Éramos modelos a serem seguidos, a tese da educação pelo espelho, esta que realmente funciona, pois não adianta pregar o que você não faz.

Lembro-me dos queridos professores, do empenho destes para que, ao concluir o curso, estivéssemos aptas(os) a enfrentar e resolver as situações futuras. Ano difícil foi o terceiro deste curso, pois éramos professorandas! O mesmo que "assoviar e chupar cana". Tínhamos todas as responsabilidades de uma professora, mas ainda não éramos professora. Digamos que fazíamos um estágio, mas mesmo assim superamos. Havia solenidades em que hasteávamos a bandeira e cantávamos os hinos, sempre com bastante emoção.

O uniforme também faz parte das lembranças de S., que não se furta a enfatizar o valor simbólico do mesmo:

O uniforme simbolizava a concretização de uma vitória e, para muitos, de um ideal. Havia toda aquela coisa do “status” de uma normalista e eu me recordo que a saia pregueada abaixo dos quadris era de um tecido cujo nome o tempo apagou ou “amassou”, pois, tome de passar, passar o ferro e ao menor descuido ao sentar, amassava tudo!

A primeira vez que vi tergal foi lá na Escola Normal. A colega se sentou à vontade e mostrou que, ao se levantar, as pregas continuavam intactas! Mágico!

Em um mecanismo que consideramos fascinante, o **tradicional** traz para aquela localidade a **modernidade**. O que estamos tentando explicitar é que, ao inaugurar uma Escola Normal no Sertão Carioca, esta era na verdade um “corpo estranho” no seio daquela sociedade, e que, por um intrincado mecanismo de identificação, a escola tomou para si, os valores, o *modus faciendi* do Instituto de Educação da Tijuca. Sabemos que este processo

pode ser interpretado como uma “simples” consequência do fato de muitos dos primeiros professores do ENSK serem egressos da Mariz e Barros. Acreditamos, entretanto, que da mesma maneira como para a política local, a implantação da ENSK significava a importação de um símbolo de modernidade – tal como a nova capital. Para os alunos também se tratava da incorporação de um novo *status* social.

As entrevistas, os recortes de jornais, as fotos a que tivemos acesso, em muito nos lembraram “A invenção das Tradições”⁶⁰, Segundo Hobsbawm (1984):

Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado."(HOBSBAWN, 1984, p. 9)

De forma paradoxal, foi no apelo à imagem de uma instituição que na época tinha quase já trinta anos, foi no recorrer à tradição, que a sociedade da Zona Oeste procurou construir uma imagem “menos sertão” e “mais cidade”. É intrigante tentar encontrar exemplos deste processo. Pensar o quanto, na verdade, ainda era ermo e distante o local no qual a escola se inseria. A neta de Francisco de Alvarenga nos relatou o constrangimento que sentiu quando a Diretora entrou em sua sala e procurou saber quem conhecia a Zona Sul, Copacabana e outros pontos turísticos. Ela lembra que chegou a mexer seus braços para levantar as mãos – seu avô tinha um apartamento no Flamengo para o qual ela ia de carro com chofer –, mas desistiu imediatamente ao perceber que seria a única a fazê-lo.

Como não se fascinar diante do relato de F.? Nele, ela descreve outro novo símbolo a ser reverenciado na região: o anel de formatura. Representativo e eloquente, como ela o classifica, ele não era mais um anel “conquistado” por aquelas que haviam sido formadas no Instituto de Educação, eram designadas para as escolas da zona rural e que, muitas vezes, tão logo fosse possível, pediam remoção para outras localidades. Não! **Este era** um anel “sertanejo”:

Ah! E o anel?! Pomposo, altivo com a estrela de ouro branco (ou de prata...), cravejado com um brilhante (verdadeiro ou não...), estrela esta que pousa solene sobre o negro da pedra de ônix e os símbolos nas laterais... Altamente **representativo** e como era **eloqüente**... Quando minha mãe, professora também, terminou de colocar o anel em meu dedo, papai pegou, tremulamente, a minha mão e... beijou o anel! Fiquei encantada e feliz pela felicidade deles (grifos nossos)

Só após algumas entrevistas, pudemos entender que o IESK, naquela época, se resumia a duas ou três salas e um pequeno corredor, neste exíguo espaço, naquele galpão de laranjas – sim as mesmas laranjas que haviam dinamizado a economia da região –, permitindo que se construíssem as “novas tradições de uma região tradicional”. Ao observar a foto apresentada como figura 10, vemos uma normalista meticulosamente bem penteada, segurando nas mãos um par de luvas brancas, parte do vistoso uniforme que trajava. Sua elegância apurada chega a contrastar com a singeleza do prédio da escola, em nada parecido com o majestoso Instituto de Educação.



Figura 10 - Normalista

Afirmamos que para os políticos locais – particularmente para Miécimo da Silva que, acreditamos, julgava a escola como sua – a visibilidade era uma “meta”. E é como manifestação deste objetivo que interpretamos a participação da turma de 1965 nos chamados Jogos Florais, assim descritos por S.:

Na década de 1960, era comum a realização de Jogos Florais, que consistiam em um concurso de poesias, mais especificamente, de trovas. Trova é um poema pequeno, composto de quatro versos de sete sílabas, que encerram um pensamento, num total de vinte e oito sílabas poéticas. Sílabas poéticas difere das sílabas comuns, porque só se considera até a última sílaba tônica do verso. Isso quer dizer que, se o verso termina em uma palavra proparoxítona, as duas últimas sílabas são desprezadas.

Um exemplo: *Não sucede o esquecimento*

ao perdão, como parece;

pois perdoar, se perdoa,

mas esquecer, não se esquece.

Havia até um Grêmio de Trovadores, do qual faziam parte poetas famosos da época. Em 1964, trouxeram os Jogos Florais para dentro das Escolas Normais, e foram realizados os I Jogos Florais de Normalistas do então Estado da Guanabara.

Tenho a cópia do Diploma de menção honrosa⁶¹ que recebi por ter ficado em 18º lugar. O diploma é assinado por Luiz Otávio e Adenerval Silva de Souza, dois dos trovadores mais famosos.

Inesquecível foi o evento realizado no Teatro Municipal⁶², realizado sob a orientação da professora de Literatura, Alcir Lisboa Cardoso.

Independente de classificação ou não no concurso, ela usou as trovas de todos os alunos que participaram para fazer o espetáculo teatral, que era ao mesmo tempo uma amostra dos nossos trabalhos.

O cenário era de uma praça ao entardecer, onde havia bancos de jardim, carros de pipoca, e no centro da praça, uma estátua. Nós, estudantes-atores, trajávamos nosso próprio uniforme; o objetivo era passar a idéia de um fim de tarde após as aulas. Uma música de fundo tocava enquanto nos movimentávamos, fingindo conversar, namorar, comprar e comer pipoca... De repente, a música parava e um(a) aluno(a) ia à frente do palco e declamava sua trova. O último a declamar foi a estátua. Nesse momento, o auditório veio abaixo de tantas palmas.

No escopo de nossa dissertação, entendemos esta apresentação, realizada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, de uma forma bastante particular. A construção do Municipal se iniciou na administração do prefeito Pereira Passos que promoveu uma grande reforma urbanística na cidade, com o objetivo de transformá-la numa capital inspirado nos moldes franceses. O Municipal foi uma das obras realizadas por uma administração que mudou o perfil da cidade do Rio de Janeiro, fazendo com que esta perdesse o apelido de *Cidade da Morte* e passasse a ser conhecida como *Cidade Maravilhosa*. Foi neste espaço requintado e

⁶¹ Em anexo

⁶² Um acontecimento que à luz de nossas interpretações aparece como a inserção do tradicional “sertão” carioca em um dos símbolos mais tradicionais da cultura urbana do Rio de Janeiro.

simbólico, que as normalistas “do sertão” se apresentaram. Uma inserção do tradicional sertão carioca em um dos símbolos mais tradicionais da cultura urbana do Rio De Janeiro.

Nossas entrevistas nos levaram a estabelecer outros paralelos entre o Instituto de Educação e a escola normal. Na Tijuca eram comuns os casamentos entre normalistas e militares. As professorandas do IESK, que trabalhavam em Santa Cruz passaram a usar um trem militar para ir até lá, cuja utilização tinha fins, ao que parece, maiores do que o simples deslocamento . Conta-nos L.: “Os militares sempre arrumavam uma maneira de se casarem com as professoras. Na época, havia um trem especial para os militares da aeronáutica onde o vagão dos oficiais era franqueado para as professoras”.

Este trem, aliás, nos proporcionou um momento particularmente curioso em nossa pesquisa. Tivemos a oportunidade de comparecer a um almoço de confraternização dos formando de 1965⁶³. Foi nesta ocasião que conhecemos a neta de Caldeira de Alvarenga que guarda até hoje um álbum com fotos e recortes de jornal que tratam dos anos no qual freqüentou o ENSK. Este álbum, aliás, um de nossos primeiros contatos com a “memória material” do ENSK. Logo na entrada em uma mesa meticulosamente arrumada, enfeitada com vasos de flores, estava este álbum, rodeados de fotos daquele período, o que devemos confessar nos encheu de emoção. Bem, neste almoço, uma das participantes falou ao microfone “vamos embarcar no trem de Santa Cruz”, o que provocou lágrimas em algumas delas. Quando perguntadas a respeito deste trem, algumas participantes falaram do “clima romântico” da “paquerinha gostosa” que lá existia. Já H., outro dos rapazes formados naquele ano expressou outro ponto de vista ao declarar que: “Era uma vergonha, as meninas ficavam se oferecendo para os militares”.

A entrevista com H. foi bastante interessante, apontando o peso que o **Gênero** pode ter sobre a memória. Todas as entrevistadas falaram da diretora do período Dona Sol Garson,

⁶³ Convite em anexo

relembrando seu carinho, rigor, e o respeito que tinham com ela. Já (H) enfatizou o fato de que lembrava dela como uma mulher “bonita e cheirosa”.

3.5 OS PROFESSORANDOS DA ENSK E SUAS RELAÇÕES COM A PROFISSÃO E COM A POLÍTICA

No início de nosso trabalho, indicamos que ao nos voltarmos à turma de formandos de 1965, esperávamos perceber afastamentos e aproximações entre eles e a definição de Intelectual que abraçamos, procurando perceber aspectos das relações que o grupo estabelece com a política. Entendemos que há uma imagem construída historicamente sobre os(as) professores(as) primários(as), que atribui a eles(as) um caráter despolitizado.

Por isso é compreensível que nossas entrevistas tenham procurado, entre outras coisas, questionar os egressos daquela turma a respeito do que significava se tornar professor naquele período. Que tipo de compromissos a atividade pressupunha? Citaremos abaixo algumas respostas do entrevistado C.:

O jovem professor, antes mesmo de sua formatura (no terceiro ano normal) assumia a responsabilidade de regência de uma turma, com uma média de 45 alunos, com diferentes faixas etárias. Eu, por exemplo, à época com 17 anos, sem nenhuma experiência anterior (o estágio era naquela oportunidade), assumi uma turma de 47 alunos (quinta série) com idade variando de 9 a 14 anos (eu tinha 3 anos a mais que meus alunos mais velhos). Tinha responsabilidade não só de transmitir conhecimentos, como também de desenvolver atitudes e habilidades, isto é, preparar na criança o futuro cidadão.

A presença da orientadora (três visitas no ano) servia apenas para avaliar meu desempenho naquele momento. Só isso. A responsabilidade que nos cabia era a mesma de um professor mais experiente e o resultado dependia da capacidade, esforço e dedicação de cada um de nós.

Por outro lado, cabia-nos a responsabilidade pela continuidade de nossos estudos, preparando-nos para realizações futuras.

O professor, em qualquer época, será sempre um ser humano especial, predestinado. No entanto, com referência à profissão, por certo, houve mudanças com o tempo. O professor, na década de 60, Era muito melhor preparado do que hoje. Naquela época, o curso normal era ministrado só por escolas públicas específicas, onde o ensino, sem dúvida, era o melhor. Hoje, são formados professores “em qualquer lugar” com um ensino deficiente e com uma dedicação duvidosa, salvo algumas exceções.

O reconhecimento do trabalho do professor, naquela época, era demonstrado, através do carinho e respeito dos alunos dos pais dos alunos e de toda a sociedade em geral. Hoje, a figura do professor está desacreditada, carecendo de total reconhecimento, sem falar em carinho e respeito. Até mesmo, do ponto de vista financeiro, àquela época, ainda se sobrevivia com o salário de professor. Esses comentários referem-se, especificamente, ao professor primário, que é o principal responsável pela educação (formação e informação) da criança, num trabalho conjunto com a família.

Inicialmente imaginávamos que uma vez perguntados acerca dos compromissos que sua profissão pressupunha, nossos entrevistados acabariam por mencionar o regime militar. Para nossa surpresa isto não ocorreu, menções ao golpe de 1964 apareceram apenas quando a pergunta o mencionava especificamente. As respostas que obtivemos, foram muito semelhantes às de C.

Como veremos, nossos entrevistados enfatizam que seu grande compromisso era para com “o futuro cidadão”. Lembrando-nos mais uma vez da dissertação de Rodolfo Ferreira (1994), quando este, ao esquadrihar a forma como o docente é identificado pela imprensa na década de 1950, verifica a predominância de imagens que evocam os professores como aqueles que se encarregavam da “nobre missão”, cujo objetivo primeiro era o “apuro da personalidade e do caráter do educando”. Percebemos que nossos entrevistados, ao refletirem acerca dos compromissos que lhes cabiam como professores, utilizam expressões que evocam imagens consolidadas quase uma década antes de sua formatura e num período anterior à criação de sua escola. Sentimos-nos autorizados a tomar este olhar acerca do professor e de si próprios como uma **categoria oficial**, ratificando, assim, as idéias que expressamos no terceiro capítulo deste trabalho, quando dissemos que esperávamos entender as relações que os alunos do ENSK estabeleceram com a herança identitária do Instituto de Educação, à luz dos **processos de identificação** definidos por Claude Dubar.

Nossa próxima entrevistada L. primeiramente fez questão de salientar o prazer que sente ao recordar seus “anos de normalista”:

Muito me honra participar dessa pesquisa, pois ela me remete a tempos felizes que passei com grandes pessoas e que se tornaram grandes profissionais sem perderem a sensibilidade inerente ao verdadeiro educador.

Percebemos que L. também estabelece correlações entre a docência e seus “deveres patrióticos”, posto que para ela sua responsabilidade era a de: “Formar cidadãos com um alicerce amplo, sólido e com "n" possibilidades para acolher novas informações e reflexões”.

Por último L. tece comentários acerca da forma como o docente era percebido “em sua época”, um período no qual, segundo ela, ser professor:

Significava ser respeitada, ser valorizada e valorada adequadamente, ser importante e até venerada pela sociedade de então. Era ser o máximo! Na época os profissionais mais respeitados eram: professor, médico, artista (pintor, escultor e “músico”), militar e sacerdote religioso (independente da religião).

Este último comentário nos fez pensar, novamente no valor simbólico que o sertão carioca aquinhoou ao poder contar com uma instituição que formava profissionais cuja importância parecia não ser questionada. Pessoas que sentiam que sua profissão fazia com que fossem “venerados pela sociedade”.

Em nosso contato com H., novamente o Regime Militar não foi mencionado:

Responsabilidades com o desenvolvimento pleno dos alunos que nos eram entregues. Trazer a família para reuniões periódicas com a escola, onde havia troca de informações sobre os alunos e aproximação da escola com a realidade de cada aluno, facilitando o trabalho de desenvolvimento individual.

Como era ser um professor na década de 60? Mesmo sendo bem jovens como éramos, na maioria com idade entre 18 e 20 anos, assumíamos a responsabilidade de trabalhar com turma de crianças pequenas, ter contato com as famílias e desenvolver as crianças nos aspectos intelectual e emocional.

Havia uma grande preocupação com cada uma das vidas que nos eram entregues temporariamente e, por isso, além do desenvolvimento intelectual, procurávamos desenvolver valores como companheirismo, amizade, honestidade, respeito ao colega, amor à pátria (cultivo do sentimento de fazer parte do desenvolvimento do país através da seu progresso pessoal) e desenvolvimento da auto-estima de cada aluno. O estudo era sempre valorizado como meta de uma vida melhor.

Nossos alunos da época são hoje quarentões que sentem saudades da escola! Sobre sua pesquisa, A responsabilidade era grande pois antes da formatura já se tinha uma turma com mais ou menos 40 alunos sob nossa batuta. Que saudade! Se estudava e se trabalhava! No 3º ano do curso Normal, se levava a marmita para a escola e dali se ia para outra escola onde as crianças estavam aguardando ansiosamente (Se vivia dois instantes bem diferentes: o de aluno e o de mestre), sem esquecer que havia uma coordenadora e professora de prática de ensino observando.

Como professor se tinha autoridade! O aluno mantinha respeito. Eu me considerava, as vezes, até a mamãe que dava carinho quando não se tinha o suficiente em casa! Se dava pequenos castigos e não se era censurado. O amor que se tinha pelos "guris" borbilhava em nosso olhar. Brincava, brigava, acariciava, educava e muitas vezes se fazia o trabalho de um psicólogo! O apoio e o carinho dos pais presentes era grande. Me lembro, perfeitamente, quando alfabetizei e escutei da aluna o seguinte: “Nunca vou esquecer a senhora, pois até conhecê-la não vivia feliz, não sabia ler” Ser professora na década de 60 era gratificante!

Passamos então a perguntar especificamente acerca dos reflexos que o Golpe Militar acarretara em sua formação e nos primeiros anos de atuação profissional, ao que H. nos respondeu:

Golpe Militar! Que golpe? Eu sabia de alguma coisa através do meu pai que apesar de pouca instrução lia o jornal todos os dias (Tinha cortesia por haver trabalhado no Globo). E, como eu era e sou muito curiosa, conseguia sempre estar atualizada. Na

escola nada. A única coisa que despertava a atenção era encontrar o portão fechado. “Aulas suspensas”.

A partir de então, alusões diretas aos acontecimentos posteriores a Abril de 1964 tinham como retorno, respostas extremamente parecidas, nas quais basicamente era enfatizada a distância da região em relação ao centro da cidade: Os entrevistados geralmente comentavam: “morávamos muito longe”, “não sabíamos o que acontecia lá para baixo”⁶⁴. Percebemos que o afastamento geográfico do centro do Rio de Janeiro funcionou também como um anteparo contra a efervescência política do período.

Desta forma, não ouvimos nenhuma história de censura ou orientação para que os alunos e professores evitassem falar dos acontecimentos políticos daqueles anos tão significativos. Se não encontramos exemplos de militância política naquela instituição entendemos que isto se deu por uma conjunção de fatores. Primeiramente, a escola se encontrava na distante zona rural e, portanto **objetivamente afastada** do “centro dos acontecimentos”.

Como zona rural, como área de tradições fortemente arraigadas, é compreensível imaginar que certos arroubos políticos tivessem pouco eco na região, seria um tanto difícil imaginar uma passeata de estudantes no centro de Campo Grande, por exemplo. Além disso, acreditamos que a identidade forjada no interior da escola normal Sarah Kubitschek fazia com que seus alunos se sentissem **subjetivamente próximos** de uma identidade consolidada no Instituto de Educação na década anterior e que sublinhava o caráter feminino, maternal e patriótico da profissão, tendo poucos pontos de contato com a imagem de manifestante político consagrada durante o regime militar. Imagens como as das figuras 11 e 12:

⁶⁴ É comum ainda hoje os moradores da Zona Oeste usarem a expressão “vou descer” quando se dirigem ao centro da cidade do Rio de Janeiro



Figura 11: Estudantes fazem protesto contra a ditadura militar, na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, em 17 de outubro de 1968. foto: Arquivo Nacional / Correio da Manhã



Figura 12 - Conflito entre estudantes e policiais em 21 de junho de 1968, no Rio de Janeiro. foto: O Globo

Uma das respostas mais interessantes foi a de N.:

Na escola normal não tratavam disso não⁶⁵. Eu apenas me informei um pouco mais quando entrei para faculdade, mas, no Sarah, nosso objetivo era estudar, era progredir na vida, era ajudar os alunos [...], eram as coisas do dia a dia. Eu li um livro da Ana Maria Machado, uma vez, em que ela fala da visão dela como irmã de um rapaz que era estudante do movimento, e que foi preso. Eu adorei o livro, Menina! Certas horas eu lia aquilo, eu via as datas: eram as datas em que eu estava jovem atuando, trabalhando! um dia eu escrevi no livro assim: N., onde é que você estava? Por que eu... Como é que aquilo acontecia? Eu não sabia...

Para N., a faculdade foi o lugar no qual a realidade política da época se aproximou dela. Ou seja, naquele espaço que não era o de formação de professores primários, no qual acreditamos não haver de forma tão intensa a permanência das imagens de “cuidadora da infância” e “do futuro da nação”, foi possível, de acordo com ela, “se informar melhor”.

Curiosamente, apenas em um dos últimos contatos com os formandos daquele ano, pudemos obter o tipo de resposta que se aproximava das expectativas que detínhamos quando nos lançamos a esta pesquisa. Foi a de S. Z.:

Foi uma década maravilhosa e fomos professores em escolas públicas a partir da metade desta década, a partir de 1965, época em que famílias de classe média alta e famílias pobres mandavam seus filhos para a mesma escola pública, que era organizada e respeitada na ocasião. Era uma época de constantes mudanças: a cada ano era criado um programa novo, uma forma diferente de trabalhar com as crianças, planos diferentes, exigências novas e o mundo sofrendo drásticas transformações... Nossa geração de professores, em sua maioria, era muito jovem. Criados de forma tradicional, na maioria, trabalhávamos, com crianças ávidas de novidades, vindas de mundos muito diferentes e, em muitos casos, os alunos eram quase de nossa idade, num mundo em mudança constante, descobrindo a liberdade, a independência, com ritmos musicais totalmente distintos alternando-se seguidamente, um sistema político bem diferente do que conhecemos hoje... Enfim, era um desafio maravilhoso, obrigando-nos a nos superar a cada dia...

Quando instada a se deter um pouco mais na questão do “mundo em mudança constante”, ela nos respondeu :

Vivíamos uma época de muitas mudanças, os jovens sempre buscando espaço, independência e liberdade, conseguiam suas vozes e preferências fossem ouvidas melhor, passamos nessa década da contracultura para o pacifismo... A moda passava por mudanças também, surgiam várias propostas e, aos poucos, mas cada vez mais a moda ia ganhando tons pessoais, ligados ao comportamento, e a prova desse desejo de liberdade e mudança foi a grande vedete, a *minissaia*, que todas usávamos e o unisex também ganhou força e até o surgimento da pílula anticoncepcional contribuiu para essa busca de liberdade; até um sutiã, na época, foi queimado em praça pública nessa luta por direitos, igualdade, liberdade... Até a música conhecia e convivia com diferentes estilos e ritmos, tínhamos, entre outros, *twist*, *cha cha cha*, foi a época da *Jovem Guarda*, do quero que vá tudo para o inferno e depois vieram

⁶⁵

Os Mutantes, que deixavam a ostentação do vestuário da *Jovem Guarda* em busca de uma viagem psicodélica. Era tempo do *rock*, do *California sound*, do espetáculo *Hair* aclamado até hoje e, lógico, tempo dos *Beatles* (preciso dizer mais?), *Rolling Stones* (com aparecimento da figura andrógena de Mick Jagger). E só pra ter uma idéia imagine a mistura: *Diana Ross e as Supremes*, *Billie Holiday*, *Elvis*, *Beatles*, *Rolling Stones*, *Roberto Carlos*, *Stevie Wonder*... Nesta década vivemos a ditadura militar e lutávamos contra ela e contra a reforma educacional. No final da década, os estudantes realizaram movimentos em todo mundo... Como se não bastasse tudo isso, o homem chegou à lua exatamente no final da década e aconteceu o festival de *Woodstock*, com dias de drogas, música, amor, sexo... Na verdade, foi um período que mudou o mundo... Imagine, em meio a tudo isso, éramos muito jovens, de famílias tradicionais, do interior do estado (todos da *Zona Oeste*), estudando muito para terminarmos nosso curso e ainda assumindo, integralmente, o desafio de ser professores regentes em escolas públicas.

Quanto aos dois “rapazes” formados no IESK, para H. os acontecimentos políticos do período não eram motivos de comentário na escola ou em casa. Ele diz nunca ter percebido nenhum tipo de sanção nem de se sentir coagido ao longo de sua formação, apenas quando começou a trabalhar lembra de ter recebido a informação (não lembra de quem) de que “estavam achando ele muito politizado” foi o único relato deste tipo que tivemos, e como dissemos, veio de um dos poucos rapazes da turma...

Já o outro rapaz formado em 1965, C., fez um comentário que consideramos bastante instigante: “No princípio, a própria **classe média** apoiava o golpe; e o povo, de modo geral, não percebia bem o rumo dos acontecimentos.(grifo nosso)”. Desta forma, consideramos que, para ele, seus **próprios valores** (os valores que ele considerava legítimos) influenciavam a forma como ,na época, percebia os acontecimentos políticos do país.

Com a chegada do ano de 1965, se aproximava a esperada formatura daquela turma. O acontecimento foi celebrado em duas solenidades que congregaram formandos de todas as escolas normais da cidade e cuja visibilidade se estendeu ao centro urbano da cidade, já que foram realizadas no Maracanãzinho e no Teatro municipal do Rio de Janeiro. Foram momentos cercados de muita “pompa e circunstância”. Nossos entrevistados, de uma maneira ou de outra, comentaram o fato de que sua formatura foi especial, pois aconteceu no ano em que a cidade do Rio de Janeiro completava 400 anos. No convite de formatura, eles são anunciados como “Professorandos do IV centenário”

O convite, aliás, parece traduzir a concepção daqueles formandos acerca da profissão que passavam a integrar⁶⁶. Que dizer do hino daquela turma, apresentado logo nas primeiras folhas do convite e que, escrito por Dom Marcus Barbosa⁶⁷, mescla alusões ao “Pequeno Príncipe” com um forte apelo a ideais missionários/religiosos⁶⁸:

Doce asteróide é a escola,
 Dela terás de voar;
 Algo porém te consola:
 Irás amigos buscar.
 Normalista, Normalista!
 Não importa viver muito,
 Mas importa como vivas:
 Tu te tornas responsável
 Por aquilo que cativas..
 O coração é que sabe,
 Os olhos não sabem ver.
 O que naqueles não cabe
 So este pode conter
 Tua missão : criar laços
 Unir os homens na luz.
 Por isso, abre teus braços
 Seja teu corpo uma cruz .

O patrono da turma foi o presidente americano John Kennedy, que, no discurso de formatura, é apresentado como um “homem universal”, deixando transparecer uma certa admiração por um “ideal de vida americano”, mas também uma escolha que para a oradora da turma traduz :

O orgulho da missão a que nos propúnhamos: manter viva em nossa geração e para as gerações futuras a mesma chama com que ele⁶⁹ iluminou o mundo [...] a turma que escolhe para seu patrono John Fitzgerald Kennedy pode orgulhar-se de si mesma, pode orgulhar-se de sua missão na Terra.

É em termos de missão que a profissão é celebrada ao longo do discurso. Deixando transparecer a forma pela qual o viés missionário, permeado de imagens que remetem a uma formação cristã, era reverenciado pelos formandos.

⁶⁶ Concepção esta que consideramos estar de acordo com aquela verificada nas entrevistas que pudemos realizar.

⁶⁷ Dom Marcos Barbosa foi tradutor para língua portuguesa do livro “ O Pequeno Príncipe”.Obra que teve grande repercussão no mercado editorial da época. O convite para ser paraninfo da turma foi feito por uma comissão que compareceu a um programa da rádio Jornal do Brasil do qual o mesmo participava. Momento que ficou registrado em foto (Anexo 11)

⁶⁸ Embora acreditemos que a escolha de um sacerdote católico como paraninfo demonstre uma predominância daquela religião, nos chamou a atenção o fato de que, além da missa celebrada em uma igreja de Campo Grande (ao final da qual foi distribuída um “santinho” (em anexo) as solenidades religiosas de formatura compreendessem também cerimônias celebradas em um centro Espírita e em uma Igreja Batista.

O professor jamais terá a face coroada de espinhos, mas ele sente a doçura dos espinhos de Cristo na responsabilidade, no compromisso assumido perante a humanidade. Por suas mãos passa uma geração, passa o futuro de uma pátria. Não professor, “não fostes vós quem escolhestes. Fui eu quem vos escolhi e destinei a dar frutos, frutos que permaneçam”[...] Colegas, o nosso fardo é pesado, a cruz era pesada, mas ninguém, ninguém escolheu profissão mais bela que a nossa. **Somos semeadores** vamos florir a terra de rosas depositando no coração de cada criança as sementes, o amor daqueles que nos fizeram professores”(grifos nossos)

Quando uma de nossas entrevistadas nos cedeu fotos do baile de formatura⁷⁰, e pudemos olhar aqueles rostos sorridentes, fomos assolados por uma questão. Relemos as entrevistas que realizamos, nos detivemos sobre o emocionado discurso de formatura e fomos tomados por uma sensação bastante desconfortável. Pareceu-nos que aqueles jovens, ao contrário da geração, que lhes sucederia como normalistas, já na década de 1970⁷¹, pareciam ter claro o objetivo de sua profissão, **eles eram semeadores...** e tinham orgulho disto!

Tinham orgulho por terem se preocupado em “fazer os alunos progredirem”, como N. nos falou mais de uma vez. Ao entender que seu papel era o desenvolver a auto-estima de seus alunos, valorizando o estudo como meta de uma vida melhor, H. e todos aqueles com os quais tivemos contato, não titubearam ao afirmar que se sentiram plenamente realizados nos primeiros anos de atividade profissional.

Passamos a nos fazer um difícil questionamento. Seria realmente tão fácil classificar como **apolítica** a forma como estes professores agiram na década de 1960, e mesmo ao longo de toda a sua atividade profissional?

Do pó viestes, mas ao pó retornarás? Usamos as palavras de Bourdieu no início desta dissertação e com elas em mente organizamos nossas primeiras “aproximações e

⁶⁹ O presidente Kennedy

⁷⁰ Fotos em Anexo (anexo 12, 13 e 14)

⁷¹ Com efeito a partir de então começam a predominar concepções pejorativas acerca da profissão. O trabalho de Ferreira, ao qual já fizemos mostra como nos jornais desde aquele período são majoritárias as alusões a “crise da profissão”. Momento em que foi se consolidando o professor como alguém sem prestígio, cuja atividade não é mais celebrada Para isto ocorre porque:

Depois de um certo período, o magistério passa a rejeitar o sacrifício como parte de sua identidade. Através da sua própria fala o professor anuncia que sofre penúrias, com baixa remuneração. Não mais aceita essa situação. Se antes ele não tinha nada para falar, porque falava do imponderável, agora ele parece ter tudo a dizer, porque fala de um lugar social diferente. (FERREIRA, 1994, p. 87)

afastamentos”. Foram elas que nos guiaram quando, desconcertados com a falta de referências ao Golpe Militar em nossas entrevistas, tivemos que repensar nossos objetivos. Abraçando a seguir os conceitos de Claude Dubar acerca de identidade social e, procurando na tradição cultural brasileira, elementos que tornaram possível a cristalização de uma imagem despolitizada do professor primário. Procuramos entender os processos de identificação que levaram à consagração de uma identidade docente no Instituto de Educação, na década de 1940. Percebemos que, naquela instituição, se formou uma geração de orgulhosos professores que se percebiam como verdadeiro defensores da pátria e de seus valores.

Procuramos mostrar que esta marca central na identidade docente, a qual se atrelava toda uma série de imagens enaltecidas, tornou-se alvo de disputas dos políticos do sertão carioca, ansiosos por mudar a maneira como a região era percebida pelo restante da cidade. Por isso, entendemos que, para os políticos locais, a possibilidade de trazer para região uma escola de formação de professores, mais do que atender a questões pragmáticas como a falta de docentes nas escolas daquela localidade⁷², significava trazer para o sertão carioca um símbolo de modernidade, que criou novas tradições e contribuiu significativamente para instituir uma nova visibilidade ao local.

Indicamos que os alunos da ENSK construíram uma identidade para si, que permeou a escola e a região com novas tradições. Enfatizamos, porém, que estas tradições tinham como referencial a “geração passada” do Instituto de Educação, o que influenciou também a forma como aqueles alunos entenderam quais eram os compromissos que sua “missão” ensejava. O que, a nosso ver, explicava a falta de engajamento político daqueles estudantes, em um período extremamente conturbado da História de nosso país. Eles não fizeram passeatas, não se sentiram coagidos ou cerceados seja em seu período de formação ou nos primeiros anos de atuação. Eles eram por fim semeadores de valores. Não eram engajados...

E foi com a expressão “engajados” em mente que nos preparávamos para os argumentos finais deste trabalho. Até que, neste momento “com tudo arrumado”, fomos assolados por uma questão; por um desconforto, provocado, como dissemos, pelos sorrisos confiantes e orgulhosos dos retratos da formatura: O que é afinal ser engajado? Percebemos que nos remetíamos a este termo, de uma forma um tanto vaga, fazendo com que fosse necessário precisar-lhe o significado. A resposta mais natural para este impasse seria consultar seu significado no dicionário e foi o que fizemos.

O dicionário explica que por engajado entende-se: “aquele que se engajou, se filiou a uma linha política, filosófica etc.”. Uma definição que não nos autoriza ainda dizer que os formandos do ENSK não tinham “engajamento”. A solução talvez fosse outra... O que é política? Novamente o dicionário; no qual entre outras definições encontramos: “Posição ideológica a respeito dos fins do Estado”. Continuamos “em cheque”, pois se aqueles jovens entendiam (por uma série de construções históricas) que seu papel era o de cuidar e fazer progredir os alunos, quem nos autoriza afirmar que esta não era a posição ideológica **deles** a respeito da função do Estado? Como podemos afirmar que eram despolitizados?

Talvez devêssemos retornar aos primeiros conceitos teóricos percorridos nesta pesquisa. Inicialmente nos debruçamos sobre um conceito de intelectual que pudesse abranger o professor primário e ao qual pudéssemos atribuir uma dimensão política. Foi neste contexto que destacamos a definição de intelectual de Edward Said (1993) já apontada nas primeiras páginas deste trabalho.

Fica para nós, no fim de nosso trabalho a seguinte questão: os alunos do ENSK que aclamaram no seu discurso de formatura a responsabilidade e compromisso da profissão que abraçavam, enfatizando que pelas suas mãos passaria o futuro da pátria e que, uma vez atuando em sala de aula, tinham como maior objetivo cuidar desse futuro, podem deixar de

⁷² Causada, como vimos, pelo fato de que muitos deles, moradores de bairros mais próximos do centro da cidade tão logo fosse possível solicitavam remoção para escolas mais perto de sua residências

ser vistos como intelectuais? Eram despolitizados? Tivéssemos nós perguntado em nossas entrevistas, se em algum momento dos primeiros anos de sua atuação profissional eles precisaram **denunciar, criticar, repensar**⁷³ algo que interferiria no “progresso dos alunos” quais teriam sido as respostas?

Pensamos então na forma enfática como nossos entrevistados se referiram ao compromisso que assumiram para com o futuro dos seus alunos, tão presente nas palavras de H.:

Havia uma grande preocupação com cada uma das vidas que nos eram entregues temporariamente e, por isso, além do desenvolvimento intelectual, procurávamos desenvolver valores como companheirismo, amizade, honestidade, respeito ao colega, amor à pátria (cultivo do sentimento de fazer parte do desenvolvimento do país através de seu progresso pessoal).

Autoriza-nos a, pelo menos imaginar, que eles não se furtariam a se opor de forma contundente contra empecilho que concorresse para impedi-los de realizar sua missão da melhor maneira possível.

Chegamos, portanto ao fim desta dissertação, gratos por termos podido, por meio de nossa pesquisa, conhecer um pouco da história da profissão docente, mas intrigados com a idéia de que talvez os professores primários sejam considerados *despolitizados* porque sua atuação, na década de 1960, e mesmo nos dias de hoje, na maioria das vezes, não se “enquadrou” em uma ação política de oposição ao regime, definida como de esquerda, que acreditamos ter sido forjada nos anos de regime militar. Talvez se nossas entrevistas tivessem sido realizadas em 1965, antes do regime militar brasileiro matizar as expressões “compromissado” e descompromissado”, aqueles formandos tão cômicos de sua missão ,não hesitassem em se proclamar como politizados. E é com esta indagação que chegamos ao fim deste trabalho .

⁷³ Atitudes que no início deste trabalho apontamos como serem inerentes ao intelectual e dimensão política de sua atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doce asteróide é a escola,
 Dela terás de voar;
 Algo porém te consola:
 Irás amigos buscar.
 Normalista, Normalista!
 Não importa viver muito,
 Mas importa como vivas:
 Tu te tornas responsável
 Por aquilo que cativas..
 O coração é que sabe,
 Os olhos não sabem ver.
 O que naqueles não cabe
 Só este pode conter
 Tua missão : criar laços
 Unir os homens na luz.
 Por isso, abre teus braços
 Seja teu corpo uma cruz .

É com alguns dos versos do hino da turma de formandos de 1965, que iniciaremos a parte final deste trabalho. Uma escolha orientada pelo desejo de que não nos esqueçamos do vigor e alegria com que aqueles jovens professores iniciaram suas carreiras, assumindo, naquele momento, responsabilidades para com a sociedade. Responsabilidades que, ao contrário do que imaginávamos, há bem pouco tempo, não se orientaram por uma falta de comprometimento político, mas, talvez, por uma forma particular de conceber o significado deste comprometimento. As relações estabelecidas entre aqueles formandos e a política, são resultado de um longo processo histórico, um processo que procuramos entender.

Ao longo de nosso trabalho, buscamos demonstrar como lentamente elementos que chamamos de “intuitivos” foram sendo refinados, por meio da abordagem sócio-histórica que procuramos adotar. Uma abordagem que teve como pilares principais a noção de longa duração de Fernand Braudel e a teoria sociológica de identidade formulada por Claude Dubar. Balizados pela definição que Edward Said faz acerca da categoria ‘intelectual’, uma definição que dava grande peso à participação política e movidos pelo desconforto – que fizemos nosso – de Isabel Lelis acerca da existência de um olhar que entendia o professor primário como

alguém sem comprometimento político, elegemos um período, a conturbada década de 1960, e uma escola, a Escola Normal Sarah Kubitschek, situada na região conhecida como “sertão carioca” como recortes privilegiados para que buscássemos compreender um pouco melhor as relações entre professores primários e política.

Procuramos identificar momentos significativos da história da profissão docente, entendendo-os como aqueles nos quais os modelos sociais de identificação, os tipos identitários significativos da profissão docente, passaram por transformações. Assim inicialmente nos reportamos ao momento em que esta atividade se encontrava particularmente atrelada ao um viés missionário. Tratamos dos primeiros anos da colonização do país, quando coube aos jesuítas organizar a educação na nova colônia. Catequizando os índios ou educando os filhos dos “principais da terra”. Acreditamos que nossos primeiros professores visavam fundamentalmente a manutenção da ordem e da hierarquia, aspectos que a educação estruturada por eles buscou celebrar.

Lembramos que na Europa ocidental, coubera inicialmente às ordens religiosas a estruturação de um modelo escolar, quando, em fins da Idade Média, ressurgia no continente uma preocupação educativa. Uma educação que lentamente passa a se tornar um campo de atividade diferenciado e que no século XVIII, passa a ser orquestrado pelo Estado.

Os Estados nacionais europeus procuraram no docente um disseminador dos valores desta nova ordem social e entenderam que trazê-los para o corpo do Estado, torná-los-ia funcionários, sendo uma forma de controlar “quem” se ocuparia da atividade docente, tarefa esta levada a cabo, em grande medida, pelo exame de seleção a que os professores passaram a ser submetidos. Com o surgimento das escolas normais, o Estado passou também a controlar a formação destes professores, procurando que sua orientação contemplasse os valores que caberia a estes divulgar. Uma situação que levou os professores a uma posição complexa: Passaram a ser reconhecidos como detentores de um saber específico, conquistado nas escolas

de formação e materializado pela licença que recebem para lecionar. Tornam-se também funcionários do Estado e, com isso, ganharam autonomia em relação aos poderes locais. Mas, em contrapartida, o Estado procura exercer um controle constante sobre sua atividade. Dessa forma, sua identidade social é perpassada pela ambigüidade.

Esta secularização dos estudos teve seus reflexos no Brasil. Foi o período em que as Reformas Pombalinas expulsaram os jesuítas do país. Momento no qual o governo português buscou implantar as aulas régias em sua colônia. Não identificamos neste período, mudanças muito acentuadas na forma como o professor era identificado pela sociedade. Indicamos que sua atividade era, na verdade, pouco reconhecida, fato que procuramos destacar por alguns trechos de documentos de época e mesmo da literatura nacional.

Salientamos que transformações sociais e políticas orientaram o surgimento da primeira escola normal do país no século XIX, uma instituição que foi criada para atender os anseios da elite política da sede do império. Esta escola, embora, não tenha durado muito tempo, foi um marco. Nos anos seguintes, pudemos identificar o surgimento de um novo olhar acerca do professor, destacamos também que o próprio docente também parece ter uma nova forma de perceber sua atividade. A identidade social do professor no período abarca a idéia de que ele pertence a uma classe profissional, com saberes e objetivos próprios. Objetivos que são enaltecidos pela sociedade que entende que, por meio da educação e de seus agentes, seria possível tornar o Brasil um país civilizado. Uma **missão sagrada**, à qual pessoas abnegadas e dispostas ao sacrifício se dedicavam. Pois, embora já em 1871 os professores tenham organizado seu primeiro manifesto público, no qual denunciavam as condições precárias de seu trabalho, o docente, no início do período republicano, ainda é fortemente identificado pelo caráter sacrificial de sua atividade.

No período republicano, a identidade deste professor – talvez seja melhor falar desta professora, posto que a feminização já atingisse de forma contundente a profissão – passa a

receber influências dos acirrados debates sobre a educação, que o período conheceu. A solução dos problemas educacionais ganhou ares de urgência; realizaram-se discussões inflamadas entre diferentes grupos que versavam sobre questões como a laicização da educação e dos novos paradigmas científicos que deveriam orientá-la. A educação novamente era apresentada como uma forma de modernizar o país. Mas agora, seus agentes eram predominantemente mulheres, cujo papel na patriarcal sociedade brasileira parecia ser bem definido. Elas jamais deveriam se envolver com política: eram mães... rainhas do lar. Esta identidade feminina transposta para a profissão docente contribuiu para promover um ideário, por meio do qual a professora primária aparecia como grande cuidadora da infância, do futuro do país, mas sem envolvimento com a política partidária.

Uma cuidadora muito bem preparada, é preciso ressaltar, posto que as reformas educacionais das primeiras décadas do século XX, procuraram garantir que estas professoras tivessem acesso às mais modernas teorias educacionais, um acesso que seria realizado no majestoso Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Por meio de exigente exame de seleção que procurava obter não só a excelência intelectual, mas também a física, criava-se, naquela cidade, uma instituição que assumia um papel marcante na instituição da identidade docente. Procuramos mostrar que as professoras ali formadas eram vistas – e viam a si próprias – como uma verdadeira elite. Um grupo orgulhoso que, durante a Era Vargas, consolidou uma nova identidade docente, na verdade um amálgama de características, que foram se consolidando ao longo de cinco décadas. Além de ser sagrada e de envolver o cuidado para com as crianças – vistas como futuro da nação – sua atividade deveria abarcar a proteção dos “valores da pátria”, passando a ser promotoras do civismo, soldados-cidadão.

Foi esta identidade docente consolidada nos anos de 1940 que julgamos ter sido um alvo de disputas para os políticos do ermo sertão carioca. Começamos por destacar alguns pontos acerca da história da região, entremeando-os com imagens e comentários da Obra de

Magalhães Corrêa, “O sertão carioca”, procurando mostrar a pouca visibilidade que a região detinha no início do século XX. Destacamos que, se por um lado ela era compreendida como um reduto do “verdadeiro Brasil”, também tinha uma imagem fortemente ligada a atraso econômico e cultural.

Indicamos que, para o poder local, tocado por meio das figuras de dois proeminentes políticos da região, a criação de uma escola normal, em 1959, no sertão carioca, significou um símbolo de poder e prestígio, principalmente para o político que “a criou”. Para região além dos motivos pragmáticos (solucionar a falta de professores) e da possibilidade de criar uma nova visibilidade em relação ao restante da cidade por conta do status com que a profissão então contava, a escola representou a inserção de novas tradições naquela localidade.

E para os alunos da instituição? Cremos que naquela escola eles realizaram interlocuções nas quais entraram em jogo, sua identidade de jovem e – na maior parte das vezes – pobre morador de uma área afastada do centro urbano da cidade. Esta primeira identidade articulou-se com a identidade social que a profissão então consagrava e que, em nosso trabalho, indicamos ser aquela forjada na década anterior no Instituto de Educação. Foi desta forma que inicialmente entendemos a “falta de participação” política daqueles jovens, que, ao contrário de tantos outros de sua geração, não fizeram passeatas, não se rebelaram nem protestaram contra o regime autoritário que se estabeleceu no país. Tratava-se, portanto, de uma apatia política construída ao longo do tempo, fruto da identidade social que abraçaram. Mas, neste momento esta pesquisa nos permitiu pensar a **nossa própria noção** de apatia política como uma construção histórica.

Julgamos perceber que se aqueles formandos não agiram como os intelectuais de Pècaut, incitando o viés revolucionário da população com que lidavam, sua forma de agir não se afastou muito do **denunciar, criticar, repensar** de Edward Said. Apenas se mantiveram fiéis ao compromisso que entendiam como seu: O de serem SEMEADORES DE VALORES.

Estabelecemos algumas hipóteses acerca do que entendemos como uma leitura simplista acerca da definição de participação política, entendida como um permanente oposicionismo “à esquerda”, para qual julgamos ter contribuído o próprio regime militar brasileiro. E, por fim reconhecemos que não nos é possível neste momento realizar um refino teórico desta hipótese.

Neste momento de finalização desta dissertação a idéia que perpassa nossa mente é que realmente a década de 1960 foi um divisor de águas na forma como o professor primário é percebido por si mesmo e pela sociedade, mas não pelos motivos que inicialmente apontávamos. Cremos que os orgulhosos e felizes formandos do ano de 1965 da escola Normal Sarah Kubitschek tinham, ao contrário das gerações que os sucederam, a certeza do papel que lhes cabia desempenhar.

Quantos formandos depois deles puderam afirmar com a emoção que nossas entrevistas realizadas mais de quarenta anos depois ainda pôde identificar: “mas ninguém, ninguém escolheu profissão mais bela que a nossa!”

BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, V. **Ouvir e contar: textos em história oral**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

_____. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALEIXO, A. C. V. A imagem literária de um sertão chamado Brasil. **Revista da UFG**, Vol. 7, n. 01, jun. 2004 Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 24 jan. 2007.

ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY e COLS, Léopold. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: Provisão e formação de professores no Brasil. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. Política, Conhecimento e Cidadania. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. v. Único. p. 1-11.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil (1990-1998). In: CANDAU, V. (org.). **Ensinar e Aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 p. 83-100.

ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em História da Educação Brasileira: Instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDEPU, 2002.

AZEVEDO, Fernando de; *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. S.l., 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em: 17 mai 2006.

BONATO, N. M. da C. A Escola normal: uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (org.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 163-191.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CAMPOS, Maria Christina S. de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Coord.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série Memória).

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As Luzes da Educação**. Bragança Paulista (SP): Universidade São Francisco, 2002.

CARVALHO, M. M. C. (1998). Molde Nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Monografia. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CATANI, D. B. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. E VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Difel. 1986.

CORRÊA, Magalhães. **O Sertão Carioca**. Rio de Janeiro, 1936.

COSTA, Viviane. O discurso educacional católico sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. Araraquara (SP): FCL- Universidade Estadual Paulista, 2006. Disponível em: <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/33/03.htm#_ftn1>. Acesso em: 10 mai 2007.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Flacso; Niterói: EDUFF, 2005.

D'AVILA, Jerry. **Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução Cláudia Sant'ana Martins. São Paulo: UNESP, 2005.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-77, dez. 2003.

FÁVERO, M. de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de M. (org.). **Dicionário dos educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: INEP, 2002.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1997. p. 103-19.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 03 Janeiro 2007.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL D. Os tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n 14, maio / ago. 2000 (pp.19-34).

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Verônica C. Entre emancipadas e quimeras - Imagens do feminismo no Brasil. **Cadernos AEL**, n. 3/4, 1995/1996. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ael/website-ael_publicacoes/cad-3/Artigo-5-p153.pdf>. Acesso em: 18 mai 2007.

FERREIRA, Rodolfo dos Santos. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994. Dissertação.

GATTI, D. A história das instituições educacionais. In: ARAÚJO, J.; GATTI, D. (org.) **Novos temas em História da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da Educação).

GIROUX, H. **Professores como intelectuais transformadores**. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da educação... São Paulo: Cortez Editores, 1990.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-41.

HOBSBAWN, Eric. A invenção das tradições. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Introdução, p. 9-23.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento: as bases da política de Saúde Pública no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Logo ali, no final da avenida: Os sertões redefinidos pelo movimento sanitário da Primeira República. **História, Ciências e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, jul. 1998, p. 217-35. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701998000400012&script=sci_arttext#n13. acesso em 29 jun. 2007

MEKSENAS, Paulo. Existe uma origem da crise de identidade do professor? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 31, dez. 2006. mensal. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/031/31meksenas.htm>>. Acesso em 15 de maio de 2007

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000, p. 69-84.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n. 17, p.40-9, 2001.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. **Manifestantes na educação do século XIX: O manifesto de julho de 1871**. In: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004, Caxambu, MG. História da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/p022.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

LIMA, L. C. Fernand Braudel e o Brasil. In: Marcos Antônio Lopes. (Org.). **Fernand Braudel: Tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2003, v. 1.

LIMA, Nísia Verônica T. Um sertão chamado Brasil. Tese de doutoramento em ciências sociais. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro (IUPERJ), 1997.

MENEZES, Dilson de Alvarenga. **O ciclo dos governos militares**. Rio de Janeiro: Copiarte, 2006. no prelo.

MONTEIRO, A. M. Professores: Entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121-42, abr. 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1976.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, n. 4, p. 109-139, 1991.

MATTOS, Selma Rinaldi. **Ordenar, civilizar e instruir**. p. 1. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/historia/hist07a.htm>>. Acesso em: 17 mai 2007.

PAIVA, José M. de. **História da Educação: Apontamentos metodológicos**. Encontro do Grupo de Pesquisa, Unimep, v. I, 2003.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. São Paulo, Ática, 1990.

PEREIRA, L. Magistério primário em São Paulo: sumário e conclusões. _____. In: O professor primário metropolitano. Rio de Janeiro: MEC-Inep, 1963.

RABELO. A. **A memória das normalistas do Instituto Sarah Kubitschek (IESK) de Campo Grande**. Dissertação. Disponível em :<http://www.unirio.br/cead/morpheus/N%C3%BAmero%2003%20-%20especial%20mem%C3%B3ria/amandarabelo.htm>. Acesso em 01 dez. 2006.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ. C. **A construção do Objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**. São Paulo, Cia das letras, 2005.

SANCHES, Maria F. C. Editorial. **Revista de Educação**, Lisboa (Portugal) Volume XI, Disponível em: < http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XI_2/XI_2_editorial.html >. Acesso em JAN 2006.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p.1145-1157, set./dez 2004.

SANTOS, Leonardo Soares dos. **Um Sertão entre muitas certezas: a luta pela terra na zona rural da cidade do Rio de Janeiro: 1945-1964**. Dissertação. Niterói: UFF, em História, 2005.

_____. **As lutas pela terra no Sertão Carioca: 1945-1964**. disponível em <http://www.riototal.com.br/coojornal/academicos099.htm> acesso em 30 de Outubro de 2006

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995 (p. 77-91).

SCHUELER, Alessandra Frota de. Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2007.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B.; COSTA, V.M.R.. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000.

SILVA, Rita de Cássia. **Novas tendências do sindicalismo brasileiro: a Formação do sindicato estadual dos profissionais de educação (SEPE – regional V) no período de 1979-1990**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Dissertação.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. **No mundo das normalistas: As representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953)**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Dissertação.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M. **Os professores diante do saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: Saberes docentes & formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2005, 5ª ed. (p. 31-55).

VILLELA, Heloisa de O. S.. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.