

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: NOVOS DEVERES, NOVOS ZELOS, NOVAS CONDIÇÕES, NOVOS MÉTODOS**

**Vera Lucia Alves Breglia (UFF)**

Eixo Temático 1 – Políticas educacionais e movimentos sociais

### **1. OS PRIMEIROS OLHARES**

A apropriação de uma frase do discurso feito por Anísio Teixeira na sua posse no então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1952, para compor o título deste texto, deveu-se à recorrência do termo “novo” e à percepção do sentido que ganhou naquele momento. Foi esta a maneira que o seu autor encontrou para expressar a certeza de que se inaugurava um momento singular para o país que, na sua apreciação, vivia em um estado de confusão e de crise, tornada mais grave pela tenuidade das nossas instituições e pela impaciência insofrida com que elas eram expandidas sem que se cuidasse da reconstrução do existente, nem de dar ao novo, ao que se expandia, as condições que os novos tempos estavam a exigir. Pois o novo e a reconstrução estavam para Anísio na dependência de um sistema educacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. Naquele momento, foi lançado um novo olhar para a escola, que ia de encontro ao então praticado que via a escola como pacífica, quieta. Ao contrário, a escola que se desejava era a que crescia em paralelo à civilização, cheia de vigor e rigor moral, preocupada em formar e disciplinar o futuro homem. Em síntese, uma escola universal, integrada ao sistema público, cujo ensino fosse voltado para o trabalho e que por isso mesmo estaria a partir de então, ligada ao desenvolvimento do país.

Desde os primeiros contatos com os documentos a serem trabalhados<sup>1</sup>, ficou perceptível que “reconstrução”, “novo”, assim como outros termos podiam ser tomados ora como “categorias-emblema”, ora como “palavras de ordem”<sup>2</sup> do período que marcou a gestão de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais(INEP/CBPE)<sup>3</sup>. Foi o compromisso de estudar um período já tão

---

<sup>1</sup> Todos os documentos trabalhados têm a mesma fonte: AT 52.06.04 – Filme14 – CPDOC/FGV

<sup>2</sup> Estamos nos referindo também às categorias “consciência” e espírito, pois “tomada de consciência”, “formação da consciência”, “consciência profissional”, “consciência educacional”, “consciência de métodos próprios de investigação”, “espírito de pesquisa”, “espírito dos inquêritos”, “espírito científico”, “espírito da educação”, “estado de espírito” aparecem com frequência nos escritos de Anísio Teixeira

<sup>3</sup> No texto a menção INEP/CBPE vai ao encontro de que durante o desenvolvimento da pesquisa foi constatado que na verdade em um dado momento sob a gestão de Anísio Teixeira, o CBPE e o INEP se “confundiam”, constituindo-se o

explorado em outros tantos estudos que levou a pensar com que outros olhares, com que gestos de leitura podia-se trabalhar os documentos e perceber no escrito, o que ficou inscrito.

A opção foi tomar como ponto de partida, a sua origem, ou seja, o fundo Anísio Teixeira, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Também ficou evidente que o que se tinha em mãos para trabalhar eram fragmentos, vestígios, restos. Para Nora (1993, p. 12) os lugares de memória são antes de tudo restos, pois o que consta muitas vezes nestes lugares são vestígios, ou parte daquilo do que se quer mostrar, ou do que sobrou, ou até mesmo de como gostaria de ser visto como a “construção de identidade” como aborda Pollak (1992) ou ainda, do que pode ser lembrado. É por isso que os vestígios dão o aspecto de concretude, pois eles são notórios, mesmo sendo restos de algo ou alguma coisa. Já Lowenthal (1998) associa esses indícios do passado a relíquias, que tanto podem tomar forma de características naturais ou de artefatos humanos. Le Goff (1997, p.95) também trabalha com o universo de vestígios afirmando que todo documento assume também um papel de monumento, sendo este monumento definido como “um sinal do passado, (...) tudo aquilo que pode evocar o passado e perpetuar a recordação”. Observados desta forma, os vestígios são todos os sinais, indícios, monumentos, relíquias ou documentos, que se apresentam no presente como resíduos que iluminam o passado.

No caso dos arquivos pessoais que se caracterizam por serem constituídos pela documentação acumulada por uma pessoa física no exercício de suas atividades, sejam de natureza pública ou privada, os resíduos só iluminam o passado se lhes for atribuído um sentido. É desta forma, que Heymann (2001) trata a pessoa física (acumulador) que a partir de seus critérios e interesses, vai funcionar como eixo de sentido no processo de constituição do arquivo. É em uma perspectiva semelhante que trabalham Vianna, Lissovsky e Sá (1986); para eles o arquivo pessoal encontra sua unidade em quem o produz como conjunto, ou seja, em quem acumula os documentos no exercício de suas atividades. Eles consideram que o agrupamento dos documentos, sua seleção dentre todos os passíveis de serem guardados, proporciona sentido aos mesmos. Mais adiante ponderam que a lógica do arquivo não reside nos documentos, mas na pessoa - o sujeito que os seleciona e arranja: não é a produção dos documentos que interessa, mas a constituição da coleção. Entendem que o - *homo cumulator* – é o titular, a pessoa física que produz fatos e

situações que se tornam socialmente relevantes e merecem ser retidas; é o sujeito do processo de acumulação que se apropria privadamente de determinados documentos e assim, o nomeiam provisoriamente de arquivador. Os autores citados vêem o arquivador como centro lógico da operação de recorte e acumulação, com uma imagem privilegiada, a qual outras imagens estão reportadas. Completam o raciocínio dizendo que

[...] o arquivador constitui sua coleção como parte de si segundo um movimento que é, em primeiro lugar, um exercício de controle sobre os eventos e que pode ainda estar erigindo sua eternidade enquanto indivíduo, cujo único critério de aferição e sólida garantia é exatamente a memória (VIANNA LISSOVSKY, SÁ, 1986,p.67).

Além dessas pontuações houve preocupação que os documentos selecionados para exame fossem olhados à luz de linhas de pensamento que apontam, como faz Alves (2001, p.21), para uma mudança na maneira de encarar o documento, “também ele considerado uma construção da investigação promovida pelo historiador”. Essa autora ainda alerta para o fato de que os objetos do trabalho de pesquisa dos historiadores da Educação são os produtos escritos e que já nascem marcados pela distorção própria a qualquer registro e acrescenta que “entre qualquer fato e sua narrativa, interpõe-se o filtro da interpretação” (ALVES, 2001, p.22).

Não é muito diferente o tom dado à questão por Chartier (1998) ao observar que a obras não têm um sentido estático, universal, fixo. Considera que elas são investidas de significados móveis que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Por isso, é de fundamental importância atentar para os sentidos atribuídos as suas formas e motivos, uma vez que dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos (podemos incluir aí os pesquisadores?) que delas se apropriam. Para ele, a recepção também inventa, desloca e distorce.

Foi a partir destas constatações que decidimos buscar nas “origens” alguns fundamentos para tornar o resultado da análise mais consistente, apesar dos seus limites. O que chamamos de “origens” têm com referência primeira o arquivador, o eixo de sentido no processo de constituição do arquivo, centro lógico da operação de recorte e acumulação - o próprio Anísio Teixeira.

## 2. DAS IDÉIAS ÀS ESTRATÉGIAS EM AÇÃO: O DIÁLOGO PERCEBIDO

Desde o primeiro contato com os documentos alvo deste trabalho, ficou claro que eles poderiam ser representados pela categoria “planejamento” apesar das diferenças que guardam entre si. Isso porque, em alguns são claramente expostas as idéias que informaram a construção da infraestrutura montada para viabilizar o projeto do INEP/CBPE e em outros, percebemos que refletiam as idéias postas em prática, chamadas aqui de “estratégias em ação. A natureza dos documentos (relatórios técnicos, de atividades, de coordenação de cursos e trabalhos elaborados por bolsistas) deixou perceber o eixo que os une: a formação de professores, do ponto de vista das políticas, dos cursos de formação, das metodologias empregadas ou dos campos de aplicação. Além disso, o que entendemos por “projeto comum do INEP e do CBPE” no que se refere à formação de professores se refletiu nos textos dos documentos analisados. Ficou muito claro e por isso mesmo não se pode deixar de anotar, o investimento que foi feito no período sob análise. O período que cobre os anos de 1950-1960 pode ser caracterizado de multifacetado, porque não deixou de incluir os elementos constituintes do processo formativo: infra-estrutura material (acomodações para as bolsistas, construção de escolas experimentais) e infra-estrutura pedagógica (planejamento dos cursos, corpo docente capacitado, sistema de avaliação e geração de metodologias). Mesmo que a análise feita tenha um caráter parcial, os resultados deixaram perceber indícios de que a política do INEP à época tinha na formação de professores um foco privilegiado.

No tocante ao aperfeiçoamento do magistério, o INEP já contava com um programa sistemático de aperfeiçoamento de pessoal a cargo da Coordenação de Cursos, que funcionava desde janeiro de 1946. Mas era preciso mais: que o investimento ganhasse magnitude e um grau significativo de articulação com outras instituições que só se tornaria viável se estivesse ancorado em uma “infra-estrutura indispensável”.

De fato, a partir de dezembro de 1955 a “infra-estrutura indispensável” começou a ganhar corpo com a fundação do CBPE, por Anísio Teixeira. Seu intuito era criar condições objetivas para o desenvolvimento científico, relacionando o conhecimento da realidade educacional aos constructos teóricos oriundos das ciências sociais, em suma, fundar as bases científicas da reconstrução educacional do Brasil. Além do CBPE estava prevista a criação de cinco Centros Regionais (CRs), a construção da Escola de Demonstração na Bahia, da Escola Experimental do Distrito Federal (RJ) e os convênios internacionais, com o Inter American Affairs, e a colaboração da UNESCO nos cursos de formação de especialistas em Educação. É importante anotar que o CBPE correspondeu à tentativa empreendida por Anísio Teixeira de se formar no Brasil o “espírito científico” no

âmbito do magistério; ele pretendia a formação de um estatuto científico à educação, aliando a política, o planejamento e a formação de professores para mudar internamente a escola. Também estava no projeto do CBPE o respeito às diferenças culturais de cada região para garantir o desenvolvimento do país através da intervenção na realidade educacional.

É também nesse momento que se consolida o pensamento de Anísio Teixeira no planejamento que iria direcionar os novos deveres, os novos zelos, as novas condições e os novos métodos que regeriam a política educacional brasileira até a década de 1960. Isso porque, há uma indiscutível representação dos eixos fundantes do pensamento anisiano nas idéias trabalhadas no documento “Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal”<sup>4</sup> a partir de 1954, tal como as marcas deixadas nos textos “Ciência e Arte de Educar” (1997) e no discurso de posse no INEP (1999)<sup>5</sup>.

Nos textos citados Anísio deixa claro que se inaugurava para a Educação um período a ser regido pelo método e pelo espírito científico. Ele reconhecia que os progressos na arte de educar também se fariam na medida em que os métodos de estudo e investigação se inspirassem nas mesmas regras - as do método científico - que fizeram o progresso e continuariam a mantê-lo no campo das ciências. Deixava muito claro não se tratava de criar uma ciência da educação que

no sentido restrito do termo, como ciência autônoma não existe nem poderá existir, mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas (TEIXEIRA, 1997,p.198).

Em outras palavras, tratava-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas e de “dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já assegurada as suas predecessoras relativamente menos complexas” (TEIXEIRA, 1997, p.199). De forma pontual tratava-se de trabalhar em uma perspectiva experimentalista que de acordo com Mendonça (1997, p.37)<sup>6</sup> “é que permitiria superar determinadas concepções excessivamente intelectualistas do processo de conhecimento, rompendo com velhos dualismos entre razão e

---

<sup>4</sup> ATFilme14F0478-0495. Documento datado de 1958, assinado por Lucia Marques Pinheiro responsável pela Coordenação dos Cursos do INEP, a partir de 1954

<sup>5</sup> A publicação original do texto “Ciência e Arte de Educar” foi em 1957 e o discurso de posse no INEP data de 1952.

<sup>6</sup> A autora aponta a influência de John Dewey, que nas palavras de Anísio Teixeira, era o responsável por uma das maiores contribuições à empresa de integrar os estudos filosóficos da época no campo dos estudos de natureza científica, fundados na observação, na hipótese e na revisão constante de suas conclusões. Ver: MENDONÇA, 1997, p.37.

conhecimento e entre trabalho e conhecimento”, ou seja, implicaria em uma revalorização dos métodos de observação, redefinidos, com a substituição do senso comum pela pesquisa e pela descoberta. Em termos concretos, era no campo de aplicação dos conhecimentos, nas práticas educativas que se ia buscar os dados. Por esse motivo, observar, registrar, sistematizar, verificar e rever as conclusões eram operações que passaram a fazer parte da mudança dos métodos, para os métodos de estudos empíricos que só se completariam “no domínio da educação”, “da arte de educar” – a sala de aulas - como chamada por Anísio Teixeira (1997,p.203) , ao mesmo tempo atelier, laboratório, oficina, escolas de campo dos educadores , eles próprios investigadores.

Assim, a formação de professores pautada em “novos métodos” também implicaria em uma alteração na concepção de ensino praticada até então. Como mencionado em várias ocasiões por Anísio Teixeira e retomado no seu discurso de posse no INEP, “o ensino brasileiro [...] era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” (TEIXEIRA, 1999, p.31). Seria então, a formação de professores com base em situações reais, em problemas concretos a responsável por fazer do processo educativo um processo de preparação real para diversas modalidades de vida da sociedade moderna, enfim, uma educação para o trabalho.

Mas os “novos zelos” também estavam postos nos “novos deveres” que informaram a função e a participação do educador. Com relação à função, Anísio Teixeira (1997, p.210) dizia ser “mais ampla do que toda a ciência que se possa utilizar”. Justificava a afirmação sob o argumento de que o processo educativo está identificado com o processo de vida, não tendo outro fim, senão o próprio crescimento do indivíduo. Ele entendia o crescimento como um refinamento ou uma modificação no seu comportamento como ser humano. Em síntese, considerava que o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio e que, portanto, deviam ser elaborados por pessoas que dele participassem, pois seus objetivos estavam contidos dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Estava aí a participação do educador, do mestre: na elaboração dos objetivos por ser ele no processo educativo o participante, o mais experiente, e esperava-se, o mais sábio. Essas considerações refletem as idéias postas em prática ou como lhes nomeamos - “estratégias em ação”. As estratégias em ação tomaram corpo na forma de políticas de intervenção<sup>7</sup>; sua adoção teve origem na necessidade de promover a

---

<sup>7</sup> O termo “políticas de intervenção” é utilizado no texto para representar ações planejadas, sistematizadas e colocadas em prática nos sistemas de ensino.

profissionalização do magistério como um todo para poder lidar com a complexificação da sociedade moderna e garantir o caráter globalizante da atividade educativa. A “ação estratégica” fazia parte do projeto do INEP/CPBE e se concretizou mais por meio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), e do papel a ela atribuído, central e igualmente estratégico no âmbito das políticas de valorização do magistério, sobretudo o primário.

Estavam aí lançadas as bases da “ciência da educação brasileira” que tinha na escola seu eixo central e na sua reconstrução e na reforma do ensino seus eixos estruturantes; nos professores (“não podemos fazer escolas sem professores”) e nos livros (“não podemos fazer escolas sem livros”) seus emblemas. O itinerário a ser percorrido levou em conta o caráter provisório do conhecimento científico; as características do percurso difícil e penoso, foram as idas e voltas, os ensaios, as verificações e revisões em constante reconstrução, as quais não devia faltar a unidade de essência, de fins e objetivos, que estaria contida “não só em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e pelo espírito científico”(TEIXEIRA, 1999, p.30-40).

O que foi percebido por meio da análise dos documentos é que houve a preocupação das ações estratégicas não ficarem circunscritas ao plano das idéias, mas se materializarem sob a forma de “estratégias em ação”. Além dos documentos refletirem estratégias de intervenção no sistema de ensino por meio da formação de professores, também representam as idéias centrais que informaram as políticas de formação utilizadas pelo CBPE/CRs: os trabalhos fundamentados no método científico, nas abordagens de situações reais e no ensino para o trabalho, aliados à preocupação sempre constante com as fontes bibliográficas.

### 3. DOS ESCRITOS AO INSCRITO: AS REFLEXÕES POSSÍVEIS

No Brasil, a necessidade de estudos sistematizados e constantes dos problemas brasileiros de educação vem desde o Império; por várias vezes foi a instituição de um órgão nacional de estudos pedagógicos lembrada por seus estadistas, fato que leva à

---

curiosidade e à indagação: por que só no período estudado se conseguiu viabilizar um desejo tão antigo?

A leitura e análise dos escritos deixaram perceber o que ficou inscrito nas décadas de 1950/1960. Não era só para o país que se inaugurava momento singular como declarado por Anísio Teixeira em seu discurso de posse no INEP. A proposta de reconstrução da educação brasileira e a formulação de uma política educacional sob os fundamentos do pragmatismo tinham como ideal uma escola que crescia em paralelo à civilização, cheia de vigor moral, preocupada em formar e disciplinar o futuro homem, ou seja, uma escola universal, integrada ao sistema público, cujo ensino fosse voltado para o trabalho e por isso mesmo estaria a partir de então, ligada ao desenvolvimento do país.

Não há dúvidas de que estavam lançadas as bases de um movimento de reavaliação e reavaliação dos esforços em educação e que serviriam de base, para a formulação da política educacional brasileira no período mencionado. A construção que se anunciava teria que se fazer aos passos, por etapas, sob uma cronologia para atingir seus objetivos – por meio de estudos cuidadosos e essenciais pautados em métodos objetivos, quando possíveis instrumentais, sem deixar de levar em conta, o caráter provisório do conhecimento.

Na formação dos professores, o método a ser utilizado levava em conta a exigência de que o professor assumisse uma nova responsabilidade em face da mobilidade social, como também diante de um novo fato: a massa de informação que recebia o aluno fora da escola, por meio dos canais de comunicação existentes – rádio, cinema, televisão - fato que obrigava o mestre a exercer antes a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno, do que a de ser o quase único informante de antigamente, com a autoridade indiscutida do *magister dixit*. Mas não é só desta perspectiva que se pode observar a exigência de um desempenho diferenciado por parte do professor; é a conjugação de dois fatores – um país em desenvolvimento e a explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes, que sinaliza duas novas funções para o professor: a de integrador e não exclusivamente transmissor de conhecimento, e a de catalisador da explosão da mobilidade social vertical. Esse “novo” professor, estava a exigir um “novo” método e um “novo” espaço para sua formação, que se consolidou na forma das escolas experimentais e das escolas de demonstração que mais do que espaços de prática constituíam-se em laboratórios em que o conhecimento era aplicado e transformado em novo conhecimento.

Outro aspecto a ressaltar é a montagem da estrutura que promoveu a reconstrução pretendida na escola, e no ensino; a sua viabilidade só se tornou possível porque nas suas bases havia uma unidade, um eixo de sentido que lhe conferiam as idéias geradas por Anísio Teixeira. Na realidade não se tratou exclusivamente de colocar em prática um projeto, mas de lhe conferir aspectos únicos: a organicidade das idéias, a articulação entre as instituições envolvidas.

A organicidade se fez presente no sentido da articulação entre a teoria e a prática e da articulação entre o CBPE e os Centros Regionais que por sua vez articulavam-se com a universidade pública e com as Secretarias de Educação. O modelo de rede construído teve várias tessituras: a de pessoa a pessoa (bolsistas que ao voltarem aos seus lugares de origem, transformavam-se em pólos disseminadores de idéias e conhecimentos), a do modelo representado pelos Centros Regionais localizados estrategicamente em vários pontos do país, e a das parcerias institucionais, que não se limitaram a órgãos internacionais, que propiciaram a vinda de professores e a ida de bolsistas, mas incluíram também as parcerias que se estabeleceram com instituições brasileiras.

Além disso, desde os primeiros contatos com os documentos analisados ficou perceptível que nos escritos de Anísio Teixeira “reconstrução”, “novo” estavam representados pelas “categorias - emblema” - consciência e espírito – que também tinham um sentido de “palavras de ordem” porque além dos conceitos que carregam consigo, também podem ser tomadas como estratégicas no contexto em que foram geradas. Melhor explicando, pode-se perceber aí dois momentos: “tomada de consciência”, ou “formação de consciência”, como representantes da necessária e da indispensável internalização das idéias matrizes que constituíram o projeto do INEP/CBPE. Já a utilização de “espírito de pesquisa”, “espírito científico”, “espírito da educação” representa um outro momento: assimiladas as idéias há um movimento em direção às ações, igualmente necessárias e indispensáveis para completar o ciclo.

São esses os conceitos que se inscrevem nos escritos e que lhes dão sentido.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. *Acervos bibliográficos para a História da Educação*. Niterói:EDUFF, 2001.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: \_\_\_\_\_ *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.p.95-107.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: ROMANO, Ruggiero (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v.1.p..95-106.

HEYMANN, Luciana Q. Os papéis de um educador; notas sobre o arquivo pessoal de Anísio Teixeira. In: MONARCHA, Carlos (Org.) *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.p.265-287.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 63-201, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska.P.C. O CBPE : um projeto de Anísio Teixeira.In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; BRANDÃO, Zaia.(Orgs.) *Por que não lemos Anísio? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.p.27-55.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de Educar. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; BRANDÃO, Zaia.(Orgs.) *Por que não lemos Anísio? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.p.195-211.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.p.29-40.

VIANNA, Aurélio; LISSOVSKY, Mauricio; SÁ, Paulo Sérgio M.de. A vontade de guardar: a lógica da acumulação em arquivos privados. *Arq. & Adm.*, Rio de Janeiro, v.10-14,n.2,p.62-76, jul/dez., 1986.