

DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTE DE GOVERNAR

Karyne Dias Coutinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Luis Henrique Sommer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

A partir de contribuições da teorização de Michel Foucault, este artigo focaliza discursos atuais sobre formação de professores no Brasil, demonstrando sua articulação com a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Esta escola é entendida como um grande centro receptor e irradiador dos princípios escolanovistas, tendo contribuído para estabelecer uma gramática para a formação docente que, em certa medida, continua vigendo em nosso país. Discutem-se as conexões entre discursos contemporâneos sobre formação de professores e a Escola Nova, e destacam-se as implicações da política de profissionalização docente estabelecida pelo Instituto de Educação com a lógica da educação como arte de governar. Finalmente, argumenta-se que a pedagogia das competências articula-se com a discursividade escolanovista e consubstancia a intensificação da educação como arte de governar no campo da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Escola Nova; arte de governar

DISCOURSES OF TEACHER EDUCATION AND THE ART OF GOVERNMENT

Abstract

This article is focused on the current discourses and approaches about teacher education programs in Brazil. From the Michael Foucault theoretical framework it is shown that these discourses are strongly correlated to the Teaching School of the Rio de Janeiro Education Institute. This school is known as a major irradiator center of “New School” principles, and has contributed to establish a grammar on teaching education which is still spread and active in Brazil. The connections between the contemporary discourses on teaching education and the “New School” are discussed with emphasis on the implications of the policy of teaching professionalization established by the Rio de Janeiro Education Institute with the logic of education as the art of governing. Finally it is argued that the pedagogy of competence (or skills) is correlated to the discourse of the “New School” and results in an intensification of the logic of education as the art of governing in the field of teacher education.

Key-words: Teacher education; New school; art of governing

Introdução

Em 1910, Cherterton afirma que “os partidários da educação livre proibem mais do que os educadores à moda antiga”. O velho mestre de aldeia batia no aluno que não sabia gramática, mas depois mandava-o brincar para o recreio; o mestre científico moderno segue-o até o pátio e obriga-o a praticar jogos educativos e exercícios saudáveis! (Nóvoa, 2005, p. 89)

A epígrafe deste texto pode soar algo paradoxal, admitimos. Mas é preciso dizer que ela cumpre exatamente a função mais clássica, mais ortodoxa, mais tradicional de uma epígrafe: dar o mote, resumir o sentido, situar a discussão que virá. Do que se trata, em linhas propositalmente gerais e introdutórias, é de enveredarmos por uma discussão sobre formação de professores como produto de um amálgama composto por poder e saber, política e ciência, governo e *self-government*. Por ora, afirmamos que o paradoxo reside na afirmação de que a educação livre, ativa, não disciplinadora onde a dominação de um sobre os outros não é facilmente perceptível, onde se vislumbram relações menos hierárquicas e se privilegia o protagonismo dos alunos, o desenvolvimento de sua autonomia, enfim, onde se governa menos, é lá que se governa mais, é lá que as relações de poder são potencializadas.

Esperando que, ao longo da leitura, a epígrafe adquira os sentidos que nós lhe atribuímos, começamos nossa discussão afirmando que os professores contemporâneos têm compartilhado um conjunto de certezas que articulam seu pertencimento a um ideário pedagógico identificado como crítico, radical, emancipatório, transformador. Tais certezas funcionariam como ponto de sustentação à configuração de pedagogias altamente favorecedoras do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos estudantes, de modo à sua conformação em cidadãos críticos, capazes de transporem os ensinamentos recebidos na escola à vida cotidiana em uma democracia ou, quando esta não é plenamente instituída, espera-se que sejam capazes de mobilizar suas competências de modo a contribuir ativamente para a transformação social, para a produção de uma democracia. De modo complementar (mas não secundariamente) a essa formação de natureza mais política, a essa preparação para a vida democrática, estaria a necessidade de as ações docentes estarem fundadas em princípios científicos bastante claros, de se orientarem segundo os axiomas de uma suposta *ciência pedagógica*.

Se focalizarmos de maneira mais detalhada a atual produção discursiva sobre a formação de professores, de ampla circulação no Brasil (de forma geral, produções de autores estrangeiros), perceberemos a predominância de discursos sobre o *professor reflexivo* (ou prático reflexivo) – que seria aquele que pesquisa, ou reflete sobre a própria prática –, perspectiva introduzida entre nós pelos trabalhos de Schön (1983; 1987; 1992) e Zeichner (1993; 1996a; 1996b), cuja proveniência no pensamento de Dewey (1933; 1938), um dos expoentes do escolanovismo, é insofismável. Na mesma

direção, encontramos o discurso do *professor-pesquisador*, conceito originalmente concebido por Lawrence Stenhouse, cantado em prova e verso por, por exemplo, Pedro Demo (1991; 1994; 1996), que sublinha o caráter formador da pesquisa, Geraldi (1998), que propõe a utilização da pesquisa-ação pelos professores, e André (1992; 1994; 1995; 1997; 1999), postulando que a pesquisa docente se desenvolva em regime de colaboração entre professores universitários e professores da escola. Além desses autores, não podemos deixar de referenciar Paulo Freire (1996), considerado um dos fundadores da discursividade pedagógica crítica no Brasil, que é, sem dúvida, o autor brasileiro com a inserção mais sólida e permanente no campo do pensamento pedagógico nacional e internacional¹. No livro *Pedagogia da autonomia* o autor deixa bastante clara uma concepção de pesquisa como algo inerente à docência, ao advogar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Para além das postuladas distinções entre os conceitos de professor reflexivo e professor-pesquisador, distinções que Nóvoa (2001) dá a entender serem mais de superfície², há uma base comum compartilhada também pelo discurso das competências (Perrenoud, 2000; 2005), aliás explicitamente assumida pelo autor na obra *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*, ao afirmar que “a educação para a cidadania tem a ver com as pedagogias ativas e construtivistas” (Perrenoud, 2005, p.14). Da mesma forma, a grande referência atual, pelo menos no Brasil, da prática de projetos de trabalho na escola – o espanhol Fernando Hernández (1998) – incorpora muitos preceitos (e práticas) cujo contexto de produção foi a Escola Nova, como a própria prática de projetos, a abertura da escola para os conhecimentos além de seus muros, o professor como facilitador da aprendizagem, a individualização do plano de trabalho dos alunos como um instrumento para sua autodireção (*self-government*, dizemos nós).

De modo especial, poder-se-ia dizer que todas as pedagogias (enquanto conjunto articulado de práticas) produzidas por esses discursos se justificariam em sua dimensão política por conta do compartilhamento de um ideário crítico, transformador, engajado, postulando a formação de sujeitos democráticos para a vida democrática, e, por outro lado, na sua dimensão “científica” na medida em que seriam desenvolvidas *sob medida*, seriam cientificamente *ajustadas* aos supostos interesses dos alunos. Claro está que tais pedagogias dariam forma à “escola sob medida”, tal como conceitualizado por Claparède (1973), nos anos 1920, em livro homônimo. Neste ponto, esperamos já ter explicitado que falamos de uma discursividade – substrato do movimento escolanovista –, que, gestada na virada do século XIX para o século XX, especialmente nos Estados Unidos e Europa, contribuiu fortemente para estabelecer uma gramática para a formação docente que, em certa medida, continua vigendo no panorama internacional e particularmente no Brasil, que é o contexto ao redor do qual se desenvolve este artigo.

Mas para além da explicitação de uma mesma base, de uma discursividade comum que tem relações inequívocas com diversos discursos contemporâneos sobre a formação de professores, está o nosso entendimento que, considerando os rumos que segue a formação de professores atualmente, estamos testemunhando (e protagonizando) uma intensificação da lógica da educação como arte de governar. A partir dos estudos de

Foucault (2006) sobre a governamentalização do Estado, consideramos que a lógica da educação como arte de governar foi se desenvolvendo junto ao deslocamento da ênfase na disciplina (educação rígida, coercitiva e puramente instrucional, chamada pelos autores escolanovistas de educação tradicional) para a ênfase no governo do ser por si (educação cujo centro é a própria criança, considerando-a em suas formas de pensamento e aprendizagem, chamada pelos autores escolanovistas de educação nova). Nesse sentido, as teorizações escolanovistas, de modo geral, podem ser lidas e entendidas como defendendo a idéia de que o governo dos sujeitos, quando operado de forma exterior, seja desbloqueado, por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis –, são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar.

Assim, entendemos que o escolanovismo foi condição de possibilidade para a lógica da educação como arte de governar, na medida em que a ênfase deste movimento estava na necessidade de se substituir a função disciplinadora da escola tradicional por uma função governamental³ da escola nova. Para isso, os representantes desse movimento⁴, apesar das diferenças em suas proposições, envolveram-se em práticas (incluídos os discursos) cuja intenção central era atribuir um caráter científico à educação. É nesse cenário que – entre outras áreas do conhecimento, tais como a Sociologia e a Biologia – se destaca a Psicologia, cujas teorias passaram a orientar mais intensamente as experiências educacionais, tanto as investigativas quanto as escolares, formando uma rede discursiva bastante afinada, constituída pela teia entre saberes *psi*, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, pesquisas educacionais, práticas escolares, formação de professores.

No que se refere mais especialmente à formação de professores no Brasil, destaca-se a atuação de Anísio Teixeira e Lourenço Filho e sua política de profissionalização docente, materializada sobretudo na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930. Ao propor uma formação de professores que enfatizava a substituição do sujeito dócil pelo sujeito que guia a si mesmo, aquele Instituto se movimentou no interior de uma racionalidade que direcionava as preocupações e práticas políticas das sociedades ocidentais nas três primeiras décadas do século passado, cuja lógica priorizava o governo do ser por si: trata-se de uma implicação mútua entre o funcionamento de instituições educativas, as investigações dos educadores representantes da Escola Nova e as preocupações e práticas políticas, tornando-se reciprocamente possíveis, embaralhando-se e formando um nexo a uma só vez educacional e político.

O que se pretenderá demonstrar aqui é como o Instituto de Educação, um dos principais centros receptores e irradiadores do ideário escolanovista, esteve envolvido com os novos modos de se pensar e efetivar a formação de professores no Brasil, por meio de práticas que intentaram atribuir um caráter científico ao campo da Educação – construindo-o e intensificando-o como arte de governar também as ações docentes⁵.

O Instituto de Educação do Rio de Janeiro

O Instituto de Educação teve sua origem na Escola Normal do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal), transformada em Instituto em 1932. No que se refere às possibilidades dessa transformação, é preciso destacar a reforma educacional realizada na capital da República em 1928, pelo então Diretor de Instrução Pública Fernando de Azevedo. Condicionando o êxito da reforma à preparação de novos professores, Azevedo empreendeu uma modificação na estrutura da Escola Normal, introduzindo o estudo obrigatório da disciplina de Psicologia, que até então era considerada facultativa. O novo programa do curso de preparação profissional da Escola Normal previa a cadeira de Psicologia Geral como parte do terceiro ano (do ciclo propedêutico) e a cadeira de Psicologia Experimental como parte do quarto ano (do ciclo profissional). Conforme consta no próprio Programa (*apud* Accácio, 2006, p. 9), a obrigatoriedade do estudo da Psicologia permitia à Escola Normal organizar-se como um centro de pesquisas pedagógicas e preparar suas diplomadas como “aplicadoras conscienciosas e verificadoras autorizadas” dos princípios ditados à educação da criança. Deste modo,

estariam teoricamente abertos os caminhos para a psicologização do ensino por meio da divulgação dos testes contidos no estudo da Psicologia Diferencial ou pela ligação com a cadeira de Pedagogia. Entretanto, não há esta ênfase no ensino na Escola Normal do Distrito Federal durante o período Fernando de Azevedo, seja pela não incorporação imediata por professores e alunos de modelos estrangeiros, seja pelo maior relevo dado aos aspectos sociais, seja pela organização na Diretoria de Instrução de uma comissão para estudar mais detidamente o assunto antes da introdução dos testes na escola. (Accácio, 2006, p.10)

O cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal passa a ser ocupado, em 1931, por Anísio Teixeira, que dá continuidade ao trabalho de Azevedo e sanciona um Decreto transformando a Escola Normal em Instituto de Educação⁶. De acordo com Lopes (2004), uma primeira mudança significativa proposta no projeto de criação do Instituto refere-se à sua estrutura: para além da preparação de professores da antiga Escola Normal, o Instituto estava organizado de modo a funcionar como um complexo educativo, composto por Jardim-de-Infância, Escola Primária, Escola Secundária e Escola de Professores. Dessa forma, as escolas pré-primárias e primárias (anexas ao Instituto) serviam também como laboratórios de observação e prática de ensino para as alunas da Escola de Professores.

Ao expor os motivos dessa transformação, Anísio Teixeira adjetiva de indispensável a preocupação com a preparação intelectual e profissional dos mestres, afirmando que

acima do número de escolas e do número de alumnos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico”. [...] A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por varias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, *acompanhando e*

*animando o seu desenvolvimento intellectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento physico, deve possuir um coração e uma intelligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa. (Teixeira, 1932, p. 110-111, grifos nossos)*⁷

O trecho acima faz parte do documento que o então Diretor de Instrução enviou a Pedro Ernesto (Interventor Federal no Rio de Janeiro), e que acompanhava o Decreto de transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, para aprovação do Interventor. É interessante observar que, na exposição dos motivos deste Decreto, Anísio Teixeira utiliza expressões recém introduzidas (também por ele) no discurso educacional brasileiro para compor suas explicações. Como se pode ver no trecho citado, ele explica a necessidade da formação dos professores, na medida em que estes devem assumir, por meio de um conhecimento aperfeiçoado, a tarefa – relativamente nova no Brasil – de *acompanhar o desenvolvimento intelectual e moral das crianças*.

Em outro trecho do mesmo documento, o autor afirma que deve haver uma diferenciação dos programas da Escola de Professores, respeitando os diversos tipos e graus de professores que se pretende formar. Ou seja, a preparação dos professores deverá ter programas específicos a depender também da idade dos alunos com quem os mestres irão trabalhar. E isso se faz necessário, segundo ele, não apenas porque o ensino dos três primeiros anos da escola primária “tem *características especiaes de methodo e de objectivos*”, mas principalmente porque “ahi se limita um *estagio da idade infantil já apreciavelmente diverso do que se segue, de 10 a 12 annos*” (Teixeira, 1932, p. 113, grifos nossos).

A formação diferenciada do mestre para os grãos chamados primarias do ensino (1º, 2º e 3º annos) e do mestre para os grãos chamados intermediarios (4º e 5º annos) se impõe, não sòmente como uma necessidade da organização escolar, diversa em um e outro periodo, como ainda pela *transição psychologica* e de desenvolvimento physico dos alumnos. (ibidem, p. 114, grifos nossos)

Referindo-se agora à Escola Secundária do Instituto de Educação, Anísio Teixeira fala em unidade e flexibilidade dos cursos, apontando tais características como inovadoras em relação a outros institutos de instrução secundária, nos quais, segundo ele, “a extrema divisão e independencia das matérias faz do ensino um conjuncto de conhecimentos fragmentários e isolados. Para obviar semelhante defeito de organização escolar, *agruparam-se as matérias por secções*” (ibidem, p. 111). Ao descrever o modo como o ensino secundário estava organizado no Instituto de Educação, o autor afirma que tal ensino “visa, acima de tudo, a *formação integral da personalidade do adolescente*” (ibidem, p. 112, grifos nossos).

Ao citar os trechos do referido documento e grifar algumas de suas partes, nossa intenção é a de mostrar o envolvimento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, desde sua criação, com preceitos escolanovistas. Os enunciados que Anísio Teixeira utiliza para compor sua argumentação – acompanhar o desenvolvimento intelectual e

moral das crianças; caracterizar de modo especial os métodos e os objetivos de ensino; conhecer e considerar a diversidade de estágios das idades infantis; respeitar a transição psicológica dos alunos; agrupar as matérias escolares por seções; formar de modo integral a personalidade do adolescente – são próprios do Movimento da Escola Nova que, como salientamos no início deste texto, foi condição de possibilidade para a lógica da educação como arte de governar.

Nesse sentido, de tudo o que pode ser enfatizado com relação ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro, chamamos atenção para a idéia de ele ter funcionado, desde seu início, como um dos mais notáveis centros receptores e irradiadores dos princípios do movimento escolanovista no Brasil. E, como se poderia supor, as possibilidades dessa irradiação já estavam sendo dispostas por uma série de acontecimentos que, combinados, permitiram ao Instituto a materialização de propostas pedagógicas consideradas inovadoras para o cenário educacional da época.⁸

A conexão entre preceitos escolanovistas e o Instituto de Educação fica ainda mais evidente se referirmos que o primeiro diretor geral do Instituto, convidado por Anísio Teixeira a exercer o cargo, foi Lourenço Filho⁹. Após ter se envolvido com reformas de ensino no Ceará e em São Paulo, Lourenço Filho encontrou no Rio de Janeiro mais uma sólida possibilidade de desenvolver suas pesquisas e, de certa forma, proceder com a aplicação de várias idéias contidas no seu livro, já publicado, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.

Referindo-se aos inventores do Instituto e lembrando que os três eram signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado exatamente no mesmo dia de promulgação do Decreto nº 3.810 – que transformou a Escola Normal em Instituto de Educação –, Venâncio Filho¹⁰ (*apud* Accácio, 2006, p. 14) afirma:

A obra de estrutura orgânica que Anísio Teixeira concebera e fixara em lei, instalada no prédio amplo e harmônico que Fernando de Azevedo sonhara e transferira para a realização arquitetônica, ia encontrar em Lourenço Filho o formador e o criador. O Instituto de Educação representa, assim, uma *síntese dos três maiores líderes do movimento de renovação educacional do Brasil*. (grifos nossos)

Sob a direção geral de Lourenço Filho, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro constituiu-se, na época, como o maior núcleo de formação de professores do país e funcionou, desde o início, tal como um “laboratório de práticas e pesquisas educacionais” (Lopes, 2005, p. 48), que passaram a ser divulgadas na revista *Arquivos do Instituto de Educação*, criada por Lourenço Filho¹¹. Esse periódico “destinava-se a divulgar os relatórios das atividades administrativas e relatos de práticas pedagógicas e culturais, contando com a colaboração de professores dos vários cursos mantidos pelo Instituto e alguns alunos da Escola de Professores que se dispunham a narrar experiências e pesquisas ali realizadas” (*ibidem*, p. 45).

O primeiro número dos *Arquivos do Instituto de Educação*, publicado em 1934, contém um artigo em que Lourenço Filho fala sobre a organização da Escola de Professores do Instituto. Já nas primeiras frases, o autor enfatiza o caráter de novidade

da formação de professores realizada na Escola, no que se refere aos modos como esta vinha sendo realizada até então no Brasil:

A Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, e instalada no mesmo mês e ano, representa a primeira iniciativa, no País, para prover à formação do magistério, em nível de estudos superiores ou universitários. Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras. (Lourenço Filho, 1934, p. 15)

O texto que Lourenço Filho inicia com essas frases é intitulado *A Escola de Professores do Instituto de Educação* e está organizado em quatro subtítulos, dentre os quais comentaremos aqui os três primeiros.

No primeiro subtítulo, o autor apresenta um breve histórico da formação de professores no país, analisando o funcionamento das Escolas Normais brasileiras a partir de 1834, e salientando a precariedade e brevidade dos cursos: “o exíguo preparo dos alunos e a inadequação dos processos de ensino, principalmente nas matérias de cunho técnico, têm impedido que essa preparação se tenha podido fazer de modo cabal” (Lourenço Filho, 1934, p. 15). Parece-nos que, ao fazer esse histórico, Lourenço Filho pretendia justificar a forma como o Instituto de Educação que dirigia estava organizado, numa tentativa de mostrar a relevância das transformações operadas.

Numa outra passagem desse mesmo subtítulo, o autor afirma: “Nossas escolas normais, inclusive a da capital do País, continuavam a manter até há muito pouco tempo, o tipo tradicional, que as fazia institutos de ensino propedêutico e profissional, a um tempo” (ibidem). A proposta defendida por Lourenço Filho e Anísio Teixeira era a de que esses dois modos de ensino (o geral ou propedêutico e o profissional-pedagógico) fossem separados e organizados sob grades curriculares diversas, que correspondessem às novas exigências científicas assinaladas nos discursos escolanovistas. Nesse sentido, o autor explica como ficaram dispostos os cursos do Instituto de Educação, sob sua direção:

A parte propedêutica, do antigo programa normal acrescentado de poucas matérias, mas desenvolvido em todas, segundo o padrão do ensino secundário federal, deu a Escola Secundária do Instituto de Educação. O ensino profissional pedagógico, *concebido em bases inteiramente novas*, veio constituir a Escola de Professores. A esta se anexaram dois estabelecimentos de demonstração e prática de ensino – o Jardim-de-Infância e a Escola Primária (de aplicação) já existentes –, e previu-se o funcionamento da Escola Secundária também como instituto de demonstração para os cursos de formação do magistério secundário. (Lourenço Filho, 1934, p. 17, grifos nossos)

Justificada a escolha pelas formas de disposição do Instituto, o autor inicia o segundo subtítulo do texto apresentando a organização geral da Escola de Professores e

destacando os critérios de admissão – só ingressam na Escola de Professores as alunas que tenham cursado a Escola Secundária do próprio Instituto:

A admissão se regula pela verificação de condições de idade, saúde, inteligência e personalidade. A necessidade de verificação das últimas destas condições permite compreender por que se exige que os estudos secundários sejam, desde o início, feitos no próprio Instituto. À Escola Secundária cabe, assim, função seletiva e vocacional [para possível ingresso na Escola de Professores], acentuada especialmente nos últimos anos de seus estudos. (Lourenço Filho, 1934, p. 18)

Ao falar de sua preocupação com a formação tanto profissional quanto cultural de professores, o autor enfatiza o caráter articulador da proposta, já que previa um ensino não fracionado por diferentes cadeiras autônomas, mas especificado apenas por seções, orientadas por um professor-chefe e por outros professores e assistentes, quando necessário. Com relação à definição das seções, Lourenço Filho (1934, p. 18) esclarece que os cursos da Escola de Professores versavam, tão-somente, *matérias que interessem à formação profissional*: “por elas não compreendemos apenas o aprendizado de técnicas, modos ou processos de ensino. Isso seria altamente perigoso. [...] O que se quer significar como *matérias que interessem à formação profissional* é o ponto de vista com que todo material de estudo deve ser tratado”. E esse “ponto de vista” do qual fala o autor, como se pode perceber em vários de seus trabalhos, está diretamente relacionado à idéia de cientificidade da educação, especialmente por meio de estudos e pesquisas de cunho biológico e psicológico, que levam a marca da Escola Nova e que solidificam a educação como arte de governar.

Em todo esse segundo subtítulo do texto fica claro que o objetivo final do Instituto de Educação, nas suas diferentes Escolas e cursos, é a formação para o magistério, cuja organização era “muito diversa da das escolas normais comuns” (Lourenço Filho, 1934, p. 18). Nesse sentido, a Escola de Professores assume um lugar central no Instituto. O Jardim-de-infância, a Escola Primária e a Escola Secundária funcionavam de modo a possibilitar aos alunos da Escola de Professores a ampliação de seus estudos e a realização de observações e experiências docentes e científicas.

No terceiro subtítulo do texto, o autor trata especificamente do curso de formação do professorado primário, organizado em dois anos: o primeiro, de fundamentos, que o autor entende como sendo a parte teórica; o segundo, de aplicação, entendido como a parte essencialmente prática do ensino. No final do primeiro e início do segundo ano, eram realizados “estudos de caráter intermediário, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática são considerados ao mesmo tempo” (Lourenço Filho, 1934, p. 21).

O primeiro ano era dividido em três trimestres: em cada um acontecia o que o autor chamou de curso intensivo: “estudam-se poucas matérias teóricas de cada vez, mas, profundamente, com aulas e exercícios práticos diários” (ibidem). O programa foi organizado de modo que a cada um dos três trimestres correspondessem, respectiva e sucessivamente, estudos intensivos de: 1) Biologia Educacional; 2) Psicologia

Educacional; e 3) Sociologia Educacional. O estudo de História da Educação acontecia no decorrer de todo ano, paralelamente aos estudos de cada trimestre.¹²

O que queremos destacar, ao referir o programa da “parte teórica”, é a direta relação que se pode estabelecer entre o conteúdo dos três estudos intensivos realizados no primeiro ano do curso e o conteúdo da primeira parte do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, intitulada *As Bases*. Naquele livro, cuja primeira edição havia sido publicada dois anos antes da criação do Instituto de Educação, Lourenço Filho (1930) discute o que ele chama de bases técnicas da Escola Nova, analisando as contribuições: primeiro da Biologia, depois da Psicologia e, por fim, da Sociologia. Nesse sentido, pode-se perceber a clara relação entre a estrutura curricular do curso de preparação de professores primários e as teorizações próprias do movimento escolanovista, constituindo o Instituto de Educação como um meio pelo qual foram introduzidos, na formação de professoras brasileiras, os fundamentos que pretendiam atribuir cientificidade à educação. Tratava-se de instituir a formação docente no âmbito de uma ciência pedagógica.

Segundo Vidal (2005), *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, era o livro mais indicado nos programas das diversas disciplinas da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, seguido do livro *Vida e Educação*, de John Dewey, traduzido para o português por Anísio Teixeira, em 1930 – a edição publicada pela Editora Melhoramentos trazia também um estudo inicial de autoria do próprio Anísio Teixeira. Além desses, também se destaca como solicitação dos programas das disciplinas o livro *Educação Progressiva*, de Anísio Teixeira, publicado em 1933 pela Cia. Editora Nacional.

Referindo-se à utilização da biblioteca como estratégia pedagógica dos cursos da Escola de Professores, Vidal (s/d) chama a atenção para a ampliação do acervo bibliográfico do Instituto de Educação, por meio da aquisição de diversas obras acerca da “Pedagogia moderna”. Na mesma direção, Silveira (1959, p. 76) afirma que, incentivadas pela nova exigência do mercado, as livrarias passaram também a responder à demanda:

As livrarias, para corresponder à lei da procura, expunham em suas vitrinas e balcões mais centrais as últimas novidades recebidas. Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Pierón, Kerschensteiner, Kilpatrick, Dewey, Gates chegavam até os professores no original ou em versão nacional ou espanhola. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, *Testes ABC*, de Lourenço Filho; *Escola Progressiva*, *Em marcha para a democracia*, de Anísio Teixeira; *Para novos fins, novos meios*, de Fernando Azevedo, foram os “best-sellers” do momento. Não havia professor que não os possuísse, não procurasse, em suas páginas, informações para suas dúvidas, e sugestões e recursos técnicos para o seu trabalho.

Para os propósitos desse texto, o que queremos mostrar é que o Instituto de Educação foi um dos locais por onde circularam as proposições do movimento escolanovista, como resultado de (e ao mesmo tempo impulsionando) uma série de reformas de ensino no Brasil – cujo objetivo geral era definir bases capazes de darem

uma direção comum à ação educativa, no que se refere tanto às propostas políticas ao campo da educação quanto às práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Como elemento articulador entre essas duas coisas – propostas políticas e práticas pedagógicas –, estava a formação de professores, responsável por consolidar as bases científicas da educação, estabelecidas a partir da Biologia, da Psicologia e da Sociologia.

Os vínculos entre essas três áreas do conhecimento podem ser assim entendidos: os estudos da Sociologia destacam a necessidade de se considerar que o direito à educação deve ser garantido a todo cidadão brasileiro. O que justifica e determina esse direito é a condição biológica do indivíduo e não a hierarquia social de privilégios. Se a finalidade da educação é baseada na Biologia (em função da idéia de aptidão natural dos indivíduos), a determinação de uma normalidade das aptidões será realizada pela Psicologia, cujos estudos, ao investigarem o que acontece naturalmente com os sujeitos para que aprendam ou não aprendam, estabelecem as medidas dessa seleção e garantem, assim, a necessária cientificidade da educação.¹³

Nesse sentido, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro esteve envolvido na produção e circulação da ideia de que a escola tradicional deveria ser substituída, no Brasil, por uma escola nova; o que marcaria as diferenças entre as duas escolas é a predominância, em todos os trabalhos escolares, do fator psicobiológico do interesse, o estímulo constante à criança, o respeito à sua personalidade, colocando-a como eixo da escola e como centro de gravidade da educação. Em consonância com essa rede discursiva – e também para fazê-la operar – tem-se a afirmação de que a aprendizagem estaria vinculada a um sistema de relações funcionais que é próprio a cada pessoa e que a distingue das demais. Eis algumas das justificativas para que a formação de professores fosse solidamente ancorada na perspectiva escolanovista, por meio de programas específicos a depender da idade dos alunos com quem os mestres iriam trabalhar, para que as fases do desenvolvimento humano fossem amplamente conhecidas, consideradas e respeitadas; portanto, as grades curriculares dos cursos de formação deveriam atender às exigências científicas assinaladas nas investigações sobre as formas como os sujeitos agem e aprendem.

É nessa direção que as propostas especialmente de Lourenço Filho e Anísio Teixeira – a serem efetivadas na Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930 – constituíam uma política de profissionalização docente que se estendia para além dos muros do próprio Instituto – política que pode ser considerada como responsável por intensificar a lógica da educação como arte de governar no campo da formação de professores.

Arte de governar na formação de professores

Se voltarmos nosso olhar para o presente e focalizarmos os discursos sobre formação de professores, perceberemos a permanência de muitos princípios disseminados no seio do escolanovismo. É importante lembrar que há muito pouco tempo o *Construtivismo Pedagógico* era entendido como a versão mais bem acabada da *ciência pedagógica* aqui no Brasil, redundando em sua utilização como teorização

privilegiada quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dando identidade a projetos pedagógicos de escolas, a cursos de formação inicial e continuada de professores, de certo modo funcionando como lentes capazes de nos possibilitar enxergar as crianças como elas *verdadeiramente* são. Ora, uma das máximas do construtivismo pedagógico, repetida em prosa e verso, tinha a ver com a afirmação de que a educação tem por objetivo promover a autonomia e que tal horizonte se conseguiria atingir a partir da consideração de que o desenvolvimento dos alunos é um processo *biopsicosocial*, o que colocava essa teorização como herdeira da noção de cientificidade desenvolvida dentro da Escola Nova. Durante um bom tempo essa perspectiva condicionou os nossos juízos de valor sobre as pedagogias que colocávamos em ação no cotidiano da escola, de modo especial no cotidiano das classes de alfabetização brasileiras.

Além dessas marcas da tradição escolanovista encapsuladas no que definíamos como *Construtivismo Pedagógico* – que entre suas máximas estava a subordinação das atividades docentes (os métodos de ensino) aos apregoados modos singulares de a infância aprender – na legislação brasileira que normatiza os processos de formação de professores para a educação básica, percebemos a permanência de muitas das máximas daqueles discursos que colocamos em destaque na abertura deste artigo. A Resolução CNE/CP¹⁴ N°1, publicada em 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, incorpora elementos do discurso do *professor reflexivo*, na medida em que determina como orientação para a aprendizagem “o princípio metodológico geral [...] [da] *ação-reflexão-ação*” (BRASIL, 2002, p. 2, grifos nossos); o discurso do *professor-pesquisador* também é contemplado, ao assumir como uma de suas orientações principais “o aprimoramento em *práticas investigativas*” (ibidem, p. 1, grifos nossos) e “*a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem*” (ibidem, p. 2, grifo nosso). Mas mais do que tudo, a referida resolução incorpora e funciona como vetor do discurso das competências. Em outras palavras, o grande eixo estruturante das Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores é a pedagogia das competências. Competência¹⁵ é a grande noção, categoria sobre a qual não pairam dúvidas, que funciona como ponto de partida e de chegada dos processos de formação de professores regulamentados pelo Estado.

Dirigindo-nos para a finalização deste artigo, o ponto que queremos destacar – para além das conexões inequívocas que existem entre os discursos atuais sobre formação de professores e o escolanovismo – tem a ver com as seguintes interrogações: será que não estamos presenciando uma intensificação da educação como arte de governar na formação de professores atuais? A pedagogia das competências, e o modelo de professor a ela vinculado não seria uma clara expressão desta intensificação?

Se focarmos a efetividade da pedagogia das competências no Brasil, é inegável que ela se estrutura como uma bem acabada estratégia de controle e regulação da formação de professores atual, assumida pelo Estado, e inclusive incorporando elementos dos discursos dominantes do *professor reflexivo* e do *professor-pesquisador*. Para tanto, deixemos que o próprio Philippe Perrenoud se manifeste:

Trabalhar, individual ou coletivamente, com referenciais de competências é *dar-se os meios de um balanço pessoal e de um projeto de formação realista*. É também se preparar para *prestar contas* de sua ação profissional *em termos de obrigação* de competências, mais do que de resultados ou de procedimentos. No melhor dos mundos, os professores *escolhem livremente fazer um balanço* e construir competências, sem que seja necessário incitá-los a isso de maneira autoritária ou com sanções e recompensas ao final. A *autoformação* resulta, idealmente, de uma *prática reflexiva* que se deve muito mais a um projeto (pessoal ou coletivo) de que a uma expectativa explícita da instituição (Perrenoud, 2000, p. 179, grifos nossos).

Assim como as principais discursividades que vigoram no campo da formação de professores, há um claro direcionamento dessa pedagogia para a consecução de processos autoreflexivos por parte do docente. Em termos foucaultianos, podemos ver em ação técnicas performativas (Ó, 2006) que o docente deve aplicar sobre si mesmo, que é aquilo que Foucault denominou de *tecnologias do eu* (Foucault, 1995b). Em sentido correlato, podemos significar o predomínio da pedagogia das competências como o estabelecimento de um “novo” *regime do eu* (Rose, 1996) para os docentes contemporâneos. Regime do eu no qual cada docente se localiza à medida que efetua um balanço pessoal, presta contas (confessa suas verdades), assume sua formação como autoformação, mobilizada por uma *prática reflexiva*. Em uma expressão, *age sobre si mesmo*. Ora, se tomamos governo enquanto condução da conduta, conforme expresso por Foucault no célebre texto *O sujeito e o poder* (Foucault, 1995a), desde sempre educar é governar, e ao professor que educa cabe apropriar-se de um determinado conjunto de saberes e práticas que, entre outros aspectos, medeiam a relação que cada um estabelece consigo mesmo (*self-government*) de modo a direcionar sua própria conduta como docente. Por extensão, qualquer processo de formação de professores se estrutura como uma relação de poder, é da ordem do governo, da condução de condutas e o qualifica a conduzir outras condutas.

Ora, a intensificação da educação como arte de governar e por extensão a formação de professores, fica ainda mais patente se examinarmos as chamadas *novas competências profissionais para ensinar* (Perrenoud, 2000) que, em seu afã totalizador, parecem querer abarcar todas as dimensões do ofício do professor. Afinal, o professor precisa:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem [...];
- 2) administrar a progressão das aprendizagens [...];
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação [...];
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho [...];
- 5) trabalhar em equipe [...];
- 6) participar da administração da escola [...];
- 7) informar e envolver os pais [...];
- 8) utilizar novas tecnologias [...];
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão [...];
- 10) administrar sua própria formação contínua [...] (Ibidem, p. 7-9).

Certamente há inúmeras correlações que podemos estabelecer entre tais competências e a Escola Nova. Não vamos nos alongar em nenhuma delas, apenas

destacamos que ao professor não compete *ensinar*, mas sim *organizar, dirigir, administrar as aprendizagens*. Por outro lado, é importante destacar que esse extenso rol de competências não denota, exatamente, que somente agora a docência passou a ser entendida como a ação de governar a sala de aula, coisa que, sugerem Dussel e Caruso (2003), ela tem sido desde as primeiras experiências da escolarização. Entretanto, talvez nunca tenha sido nos oferecido um código de conduta tão completo (e complexo) cuja obediência condicionaria a nossa constituição como professores atuais, nunca havia sido cartografado com tanto requinte e detalhes aquilo no qual devemos nos tornar. Enfim, talvez nunca antes de nossa história tenhamos sido tomados como objeto de governo de forma tão clara, tão explícita, de modo a poder-se afirmar que estamos presenciando (e protagonizando) uma intensificação da formação de professores como arte de governar. Lembrando a epígrafe deste artigo, assim como no início dos novecentos o mestre científico enredava seus alunos numa trama de poder-saber mais intensa do que o velho mestre de aldeia, no início do século XXI, em nome da ciência e da democracia, somos instados a assumir formas identitárias padronizadas, mas paradoxalmente flexíveis, talvez porque, definitivamente, nossas sociedades demandem subjetividades sociais flexíveis e com alta plasticidade, pelo menos tanta plasticidade quanto a que encerra o conceito de competência.

Notas

- ¹ Veja, por exemplo, Giroux (1996; 1997; 1998), McLaren (1997), McLaren e Leonard (1993), Nóvoa e Apple (2005).
- ² Em entrevista concedida à televisão pública do Brasil, em 2001, Nóvoa prefere falar em paradigma do professor reflexivo. Segundo ele, o conceito de professor pesquisador, entendido como aquele que pesquisa e reflete sobre a própria prática, está dentro do paradigma do professor reflexivo: “A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, com objeto de análise” (Nóvoa, 2001). Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em 20 jun. 2009.
- ³ Assumir esse qualificativo implica focalizar o objetivo último de qualquer processo educativo formal – a autonomia do aluno, o *self-government* – alinhado com os objetivos que o Estado se coloca. Noutras palavras, no cerne do que se apresentava como um problema educacional estava a preocupação com o governo da população em seu conjunto. Portanto, do que se trata, nesse domínio investigativo encapsulado sob o conceito foucaultiano de governamentalidade, é de apontar as relações entre o poder político na contemporaneidade e o autogoverno (*self-government*), perspectiva assumida por Jorge Ramos do Ó, em suas pesquisas sobre a Modernidade Pedagógica (Ó, 2009).
- ⁴ Na Europa: Montessori, Decroly, Freinet, Claparède, entre outros; nos Estados Unidos: Dewey, Kilpatrick, entre outros; no Brasil: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Helena Antipoff, entre outros.
- ⁵ Além do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, outra instituição que também pode ser entendida como porta de entrada para o escolanovismo no Brasil é a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Criada em 1927 sob a coordenação geral de Helena Antipoff, tal Escola constituiu-se em terreno fértil para a circulação das idéias de Claparède, que inspiraram uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual das crianças mineiras.
- ⁶ Decreto nº. 3.810, de 19 de março de 1932, que, entre outras disposições, propõe que a formação para o magistério, no Brasil, se dê em nível superior (Vidal, 2005).
- ⁷ As citações que aqui fazemos das frases de Anísio Teixeira conservam a grafia do seu texto original.

- ⁸ Destacamos alguns desses acontecimentos, que ocorreram no período entre 1920 e 1935: o conjunto de reformas de ensino de abrangência nacional e estadual; a criação da Associação Brasileira de Educação; a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; a reorganização do Ensino Secundário e da Educação Superior; a instituição de um estatuto para as universidades brasileiras; a criação do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação; a publicação de três importantes documentos: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Azevedo et al, 1932), o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (Lourenço Filho, 1930), e o texto *Por que “Escola Nova”?* (Teixeira, 1930).
- ⁹ Manoel Bergström Lourenço Filho cursou a Escola Normal de Pirassununga, interior paulista, transferindo-se para a capital do Estado, onde concluiu os dois últimos anos na Escola Normal da Praça. Em 1918, ingressou na Faculdade de Medicina, para cursar Psiquiatria, mas abandonou o curso no segundo ano. Em 1919, matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Atuou como professor primário e como professor das Escolas Normais de Piracicaba e de São Paulo, na cátedra de Psicologia e Pedagogia. Em 1922, foi convidado pelo Estado do Ceará para realizar sua reforma de ensino, tal como seu professor (Sampaio Dória) havia feito em São Paulo. No Ceará, exerceu o cargo de Diretor de Instrução até 1924. Exerceu esse mesmo cargo também em São Paulo de 1930 a 1931 e, naquela ocasião, empreendeu uma reforma das Escolas Normais. Atuava como chefe de gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública – encarregando-se do projeto de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras – quando foi convidado pelo Interventor Pedro Ernesto e por Anísio Teixeira para assumir a direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Lopes, 2006; Santos e Leal, 1999).
- ¹⁰ Venâncio Filho também era signatário do *Manifesto* e, mais tarde, foi professor da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.
- ¹¹ Ao longo de sua trajetória profissional, e preocupado em “legitimar o projeto de reconstrução do país pela educação e dar-lhe maior visibilidade” (Lopes, 2005, p. 47), Lourenço Filho criou três revistas, em momentos e locais diversos de sua carreira: *Revista Educação*, criada em 1922, em Piracicaba, SP; *Arquivos do Instituto de Educação*, criados em 1932, no Rio de Janeiro; e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, criada em 1944 e vinculada ao INEP.
- ¹² O primeiro trimestre era aberto com uma disciplina de Introdução ao Ensino, que oferecia um panorama geral das questões que seriam discutidas, enfocando a “função da escola e qualidades do professor” (Lourenço Filho, 1934, p. 21). Além disso, os cursos de Artes e Educação Física também eram oferecidos no decorrer de todo o primeiro ano.
- ¹³ A necessidade desse caráter científico é também o eixo central do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, lançado à sociedade brasileira em 1932. Sob a redação de Fernando de Azevedo e com o título *A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo*, o documento foi assinado por vinte e seis intelectuais que tomaram posição de vanguarda da campanha de renovação educacional do país, quase todos filiados à Associação Brasileira de Educação (Coutinho, 2008).
- ¹⁴ Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.
- ¹⁵ A referida Resolução CNE/CP N°1 tem um total de cinco páginas em que a palavra competência(s) aparece 23 vezes.

Referências

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Formando o professor primário: a Escola Normal e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR (CD-ROM). p.1-25, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In FAZENDA, Ivani. (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente In CHAVES, Sandramara. M.; TIBALLI, Eliana. F. A. (Orgs.). *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, 1994.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In FAZENDA, Ivani (Org.). A

- pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- AZEVEDO, Fernando de, et al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo, 1932. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm> Acessado em 16 de abril de 2008. (Original publicado em 1932).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1*, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- CLAPARÈDE, Eduard. *A Escola sob Medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da Psicopedagogia no Brasil* (2008). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DEWEY, John. *How we think*. London: Heath, 1933.
- DEWEY, John. *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1938.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, *uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense. p. 231-249, 1995a.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995b.
- FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario, F.; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GIROUX, Henry. *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
- GIROUX, Henry. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, Henry. Paulo Freire e a Prática de Pós-Colonialismo. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, p. 191-202, 1998.
- LOPES, Sonia de Castro. Imagens da Educação Renovada no Distrito Federal: o periódico Arquivos do Instituto de Educação como suporte de memória. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0212.pdf> Acessado em 9 de maio de 2008.
- LOPES, Sonia de Castro. Arquivos do Instituto de Educação: suporte de memória da Educação Nova no Distrito Federal (anos 1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP: Autores

- Associados, n.9, p.43-72, 2005.
- LOPES, Sonia de Castro. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-35). Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em <http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-1737--Int.pdf>. Acessado em 9 de maio de 2008.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Original publicado em 1930).
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. A Escola de Professores do Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.15-26, 1934.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter (Eds.). *Paulo Freire: a critical encounter*. London and New York: Routledge, 1993.
- NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa Editores, 2005.
- NÓVOA, António; APPLE, Michael. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 2005.
- Ó, Jorge R. do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luís H.; BUJES, Maria I. E. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.
- Ó, Jorge R. do. A “criança problema” e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In: Ó, Jorge R.; CARVALHO, Luís M. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSE, Nikolas. *Inventing ourselves: psychology, Power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SANTOS, Ademir Valdir dos; LEAL, Leila Leane Lopes. Lourenço Filho. *Encarte*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação, CECH, UFSCar, 1999.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.
- SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practioner*. São Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. London: Basic Books, 1983.
- SILVEIRA, Juracy. A influência de Lourenço Filho no Distrito Federal. In ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação. *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. São Paulo: Melhoramentos, p.73-82, 1959.
- STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.
- TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova”? *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, p.2-30, 1930.
- TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.110-117, 1932.

- VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.5, n.16, p.293-314, 2005.
- VIDAL, Diana Gonçalves. (s/d). *Livros, leituras e práticas de formação docente: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/art_livros_leituras.asp?f_id_artigo=31 Acessado em 12 de maio de 2008
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1996.
- ZEICHNER, Kenneth M. Teacher as reflective practitioners and the democratization of school reform. In ZEICHNER, Kenneth M.; MELNICK, Susan M.; GOMEZ, Mary L. (Orgs.). *Currents of reform in preservice teacher education*. Nova York: Teachers College Press. p. 199-214, 1996.

Correspondência

Karyne Dias Coutinho – Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil.

E-mail: kcout@terra.com.br

Luiz Henrique Sommer – Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, Brasil.

E-mail: henriquesommer@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
