DEBATES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES SECUNDARISTAS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NOS ANOS 1950: UMA DISCUSSÃO SOBRE O "NOVO" EM EDUCAÇÃO

Katya M. Z. Braghini

Doutoranda em Educação – PUC-SP

E-mail: katya.braghini@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho do professor e a sua relação com as "exigências contemporâneas" não é um assunto novo. A ideia de que os profissionais da educação atuam com os saberes legitimados, motivados pelas demandas de um mundo moderno, tem a ver com a constituição da escola na sociedade urbana-industrial. Compreender essa representação de professor bem formado, sujeito em constante aprendizagem de novas abordagens pedagógicas é o ponto central dessa reflexão. Este artigo não busca uma comparação entre o passado e o presente. Pretende uma reflexão acerca dos interesses da Pedagogia pela "novidade" e pensar os professores e seus saberes diante das prescrições pedagógicas que fazem parte da sua rotina.

Palavras-chave: professores, formação de professores, escola secundária, qualidade da educação, indicadores de qualidade.

DEBATES ON SECONDARY TEACHERS' EDUCATION AND THEIR PARTICIPATION IN *"REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS"* PRODUCTION (BRAZILIAN JOURNAL FOR STUDIES ON PEDAGOGY) IN THE 50's: A DISCUSSION ABOUT THE IDEA OF "NEW" IN EDUCATION

Abstract

A teacher's job and its relationship with "current demands" is not a new topic. The idea that professionals of education deal with legitimated knowledge - motivated by demands of a "modern world" - is related to the constitution of school in the urban-industrial society. To understand this representation of the "well-educated" teacher, an individual in constant learning of new pedagogical approaches is the central point of this reflection. This article does not aim at a "comparison" between past and present. It aims to reflect about Pedagogy's interest in what is

"new", and to think of teachers and their knowledge before pedagogical prescriptions that are part of their routines.

Key words: teachers, teachers' education, secondary school, quality teaching, quality indicators.

DEBATES SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES SECUNDARISTAS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NOS ANOS 1950: UMA DISCUSSÃO SOBRE O "NOVO" EM EDUCAÇÃO

Introdução

Uma rápida procura pela Internet com o termo "formação continuada de professores" demonstrou que este assunto é um dos temas preferenciais dos profissionais envolvidos com a Educação na atualidade, já que existem 560 mil registros com a expressão. Tal preocupação parte de órgãos transnacionais (como Unesco), órgãos públicos (como os centros de referência em Educação, as Secretarias Municipais e Estaduais de Ensino e o Ministério da Educação), as entidades responsáveis pela formação dos professores (faculdades, universidades, escolas) e também pela instituição responsável pelas pesquisas produzidas no âmbito da pós-graduação (Anped).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por exemplo, por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB) mantém atualmente a Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, no sentido de contribuir para a formação dos professores. De acordo com o projeto, a formação contínua do docente é uma "demanda" cujo atendimento deve ser "institucionalizado" por meio da associação de universidades, entendidas como *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, os Sistemas Municipais e Estaduais de Educação e as próprias escolas onde atuam diretores, professores e a equipe gestora[1].

De acordo com esses documentos voltados para políticas públicas e apresentadas no sítio eletrônico do MEC, o desenvolvimento da competência do docente tem relação direta com a escola onde ele atua, vista também como local de sua formação. O conhecimento produzido pelo professor no seu local de trabalho, ambiente de produção e recepção de conhecimentos passa a ser visto como componente fundamental de sua própria formação. Além disso, por esses

[1] Acesso: http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203 em 19/01/2008. A LDB 9394/96 aponta a formação inicial e continuada dos professores nos artigos 61, 63 e 67. Com relação à atividade de formação continuada é explicitado, inclusive, o "licenciamento periódico remunerado para este fim", em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

documentos, entende-se que deve existir a articulação da formação continuada com as pesquisas sobre o assunto produzidas nas universidades.

O cerne dessa ideia é divulgar a formação continuada dos professores como uma “ampliação” da formação docente, pois o conhecimento inicial dado no Ensino Superior já não seria suficiente para mantê-lo com a distinção de profissional competente. Fica instaurada a insígnia da busca por conhecimento que nunca cessa, no sentido de que um professor nunca alcançaria um conhecimento suficiente para trabalhar no Ensino Básico. Esse sentido de “ampliação”, ou a busca incessante de conhecimento da parte do docente (didático e teórico) para além do que é aprendido nas universidades, está associado, de acordo com os documentos, à acepção de demandas contemporâneas: estar em constante estado de formação “é exigência da atividade profissional no mundo atual”. A competência do professor, ou um “saber fazer”, tem relação tanto com a sua formação inicial, adquirida no Ensino Superior, quanto com o processo obtido ao longo do seu desenvolvimento profissional, seja ele resultado da sua atuação na escola ou por meio da busca de “aperfeiçoamento” em cursos extras. Percebe-se que o autodidatismo também é tido como uma exigência do mundo moderno.

Por um lado, existe a ideia de que o professor, ao ter formação continuada como item indispensável da sua formação, se transformaria em um combatente de outras demandas contemporâneas tais como a violência, o racismo, a exclusão e a discriminação[2]. Há a impressão de que os professores do ensino básico ficam responsáveis pelo seu próprio conhecimento, pois cabe a eles buscar e compreender os resultados das análises produzidas por outros sujeitos em um ambiente extra e "supra" escolar.

Sobre a formação dos professores nos dias de hoje, até este ponto da discussão, foi possível elencar alguns vetores: a) no sentido da formação dos professores para o ensino básico: a formação inicial feita nos ambientes universitários já não seria suficiente para atender as determinações do mundo moderno; b) no sentido da atuação do profissional: buscar conhecimentos em um processo perpétuo é uma exigência do momento histórico, já que as lacunas e a insuficiência da formação inicial poderiam ser sobrepujadas; c) no sentido de indicador de qualidade: a formação continuada dos professores tornou-se uma espécie de obrigação das instituições de ensino já que ela passou a ser uma condição de qualidade escolar.

Não se pode dizer que a formação e a atuação do professor e a relação destas atividades com as exigências contemporâneas seja um assunto novo. A ideia de que os profissionais da educação

---

[2] Essa é a ideia propalada pela coleção “Educação para todos” no caderno “Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores” elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154577por.pdf.

devem trabalhar com os saberes legitimados (sejam eles sobre o currículo, formação de professores, objetivos de ensino etc.), motivados pelas demandas do mundo moderno, tem a ver com a própria constituição da escola na sociedade burguesa urbano-industrial. Ao se pensar a escola, é fundamental ter em mente que a sua função ao longo do tempo e as suas relações com outras associações e organizações sociais têm a ver com as modificações culturais que exercem pressão sobre ela, mas que, também, são engendradas por ela. Portanto, a formação, a atuação dos docentes e os indicadores de qualidade de ensino não devem ser vistos como temas "naturais", trans-históricos. Decerto que é importante ter professores bem formados e competentes e ensino de qualidade. Mas as vias pelas quais esses saberes são adquiridos e as formas como os professores exercem o aprendizado recebido durante o período de sua formação são objetos de questionamento teórico, já que, tanto isto quanto os indicadores de qualidade de ensino são elementos historicamente constituídos.

Para compreender a relação entre a formação e a atuação dos professores e as exigências vindas de um mundo contemporâneo no seu aspecto histórico, este artigo analisará como eram consideradas a aquisição de conhecimentos e a ação dos professores do ensino secundário brasileiro nos anos 1950, por meio da análise de artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). RBEP era tida, na época, como um dos mais importantes ambientes de discussão sobre a educação local de escritura dos principais intelectuais da Educação do período, entre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros.

Isto é, falamos aqui dos aspectos ligados ao desenvolvimento de políticas públicas para a formação e o exercício da profissão docente em outro período histórico. Nos anos 1950, as "demandas contemporâneas" foram apresentadas em discursos vindos de órgãos do governo e pensadores da educação como fatores de pressão para a reestruturação do comportamento dos agentes envolvidos com a Educação. Mas essas demandas não eram designações atemporais. Eram noções constituídas por meio da força de agentes que disputavam a validação dos saberes mais interessantes aos professores naquele momento.

Este artigo não tem por finalidade fazer uma comparação entre o passado e o presente, mas sim, buscar uma ponderação acerca de certa convergência, não tão nova assim, dos interesses dos sujeitos que prescrevem políticas pedagógicas, direcionando-as para um discurso da "novidade", e o ideal de formação de professores. Compreender essa representação de professor bem formado, elemento que o torna um critério de qualidade para as escolas quando relacionado a esse sentido de busca pelo novo, sujeito em constante aprendizagem de novas abordagens pedagógicas, novas didáticas, novos objetivos educacionais etc., é o ponto central da nossa

reflexão. Por fim, deve-se pensar que a formação dos professores, em qualquer período da história, deve ser um item de estudo, não só porque é interessante, mas porque é necessário.

Uma demanda "moderna" dos anos 1950: enfraquecer o prestígio do ensino secundário voltado para a elite condutora

Nos anos 1950, a ideia de que o ensino secundário, voltado para a educação de uma elite condutora nos moldes promulgados pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais conhecida como Lei Capanema[3], foi alvo de um verdadeiro bombardeio dentro da Revista Brasileira de Ensino Pedagógico (RBEP)[4]. Para os colaboradores da *Revista*, que à época era dirigida pelo intelectual e educador Anísio Teixeira, era necessária uma reforma de costumes para que o prestígio do ensino secundário fosse enfraquecido, ou melhor, para que o prestígio dado a este nível de ensino fosse alterado: de ensino voltado para a educação de elites condutoras, o ensino secundário deveria se transformar em ensino voltado para uma formação média. Nas palavras de Anísio Teixeira, o ensino secundário "deveria ensinar pouco e bem" (Teixeira, 1956, p.11).

A ideia de alteração de prestígio de um nível de ensino, a ideia de que deveria se ensinar "pouco", porque dessa forma haveria um bom tipo de ensino, nos remete à imagem de parâmetros de qualidade de ensino. Há também a possibilidade de se questionar a formação dos professores proposta sob esse novo viés. Os intelectuais, produtores de um conhecimento que deveria ser divulgado para todo o país por meio de RBEP, passaram a perceber os professores como os principais divulgadores das novas concepções educacionais planejadas e pensaram quais deveriam ser os procedimentos adotados por esses sujeitos dentro dessa nova percepção de ensino secundário.

Em RBEP, nos anos 1950, os parâmetros de qualidade do ensino secundário foram amplamente discutidos por seus colaboradores, de forma que o discurso binário, pautado pela ideia de "velho" e "novo" acabou se tornando o registro de uma estratégia pedagógica: facilitar ao leitor a compreensão de que os indicadores de qualidade, a partir daquele momento, tinham relação com

---

[3] Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4244/1942), lei organizada sob a batuta de Gustavo Capanema, ministro da Educação de Getúlio Vargas. A lei, já conhecida entre os estudiosos da educação, fez com que o ensino secundário se tornasse um "corredor" de passagem para o Ensino Superior, visto que somente este curso permitia aos jovens a automática entrada no nível superior. O ensino médio brasileiro possuía os níveis ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), divididos, nos seguintes cursos: ensino secundário, ensino industrial, ensino comercial, ensino rural e ensino normal, cada um deles regido por legislação particular. Com exceção do ensino secundário, todos os outros cursos tinham "um fim em si" e, portanto, fechavam as portas da universidade para os alunos que viessem a cumpri-los.

[4] A RBEP é uma revista editada por um dos mais importantes órgãos ligados à Educação do país, o *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (Inep). É uma *Revista* publicada desde 1944 e até hoje continua sendo editada pelo mesmo órgão governamental, por cinquenta anos. A RBEP era um compêndio de artigos, leis, pensamentos, técnicas e atividades produzidas por vários órgãos do MEC e recolhidas pela divisão de *Documentação e Informação Pedagógica*.

a “modernidade”. Enquanto isso, os indicadores de escola ruim ainda estavam ligados à formação elitizada, portanto “velha”, educação de “alisar bancos”, de acordo com Anísio Teixeira (Teixeira, 1961, p.11). De acordo com o que foi estampado em RBEP, o mundo estava sendo regido por “novos imperativos” culturais, e isso deveria condicionar a escola para uma nova concepção de ensino.[5] Já no final dos anos 1940, o tipo de educação das “individualidades condutoras”, que qualificava o período histórico anterior, deveria ser extirpado do país e ficar mais adequado às necessidades históricas do momento: ser mais ativo, prático, popular etc. Em geral, em RBEP, essa proposta de transformação vinha acompanhada das expressões: “urge”, (Dutra, 1946, p. 06) “problema imediato” com “características morais muito sérias” (Souza, 1947, p. 545), representando alterações substanciais que, caso não fossem feitas, deixariam o Brasil eternamente na condição de atraso.

Para que tal planejamento fosse levado a cabo, a humanidade deveria compreender o funcionamento desse “novo ajustamento” cultural, que dependia tanto de conhecimentos “tradicionais” remodelados, quanto da aquisição de novos conhecimentos. Abandonar o que era considerado “velho” era um dos assuntos imperiosos. Outros tantos imperativos foram construídos de acordo com “novas demandas”: ideias de desenvolvimento, subdesenvolvimento, economia atrelada à educação, e necessidade de um “acúmulo de capital” nacional eram os fundamentos desse novo passo da humanidade. Portanto, diante de novos imperativos culturais, foram idealizadas as “dimensões básicas” de uma escola secundária de qualidade apontada nos “programas de ação”. Foi enfatizada em RBEP a atuação dos professores: o desempenho dos professores diante de uma nova concepção de currículo; a formação docente e as suas relações com os alunos (Lourenço Filho, 1961, p. 35) [6].

O currículo e o "desempenho" do professor

A preocupação dos colaboradores, a princípio, recaiu sobre o currículo, considerado um indicador “básico” de qualidade nos anos 1950. O formato de ordenamento das disciplinas e o número de aulas para cada uma delas era motivo de muitas intervenções da parte dos

[5] Ao falar em qualidade de ensino nos anos 1950, está-se, em alguns momentos, fazendo referência às qualificações que lhe concediam uma característica ao ensino secundário e que, portanto, o diferenciava de algum outro tipo de ensino. Em outros momentos, a qualidade de ensino é discutida do ponto de vista da excelência.

[6] A partir do que foi apresentado em RBEP como parâmetro de qualidade foi possível estabelecer três *dimensões* que, juntas, apresentam o formato dessa escola ideal. As dimensões básicas eram aquelas que diziam respeito à estrutura da escola e como deveriam ser os procedimentos de estudo, a relação professor e aluno e o que, quando e como um aluno deveria estudar. As dimensões externas de uma boa escola seriam a herança escolar do aluno e deveria abranger extensões “extra muros”, isto é, ao representar a educação aprendida na *escola prática,* o que deveria ser produzido posteriormente pelo aluno. E, por último, as dimensões amplas, ou seja, a dimensão que incutia no aluno um plano de reforma de costumes, de reenquadramento dos corpos a uma nova realidade histórica (Braghini, 2005, p. 90).

colaboradores de RBEP. Obviamente, a discussão reincidia sobre o caráter "clássico" do currículo que estava em atuação nas escolas[7]. Três anos após a constituição da Lei Orgânica do Ensino Secundário antes mesmo dos anos 1950, Leite (1945) escreveu que o currículo escolar deveria "ser reduzido em extensão para permitir maior eficiência na profundidade com que seja ministrado o ensino e não constituir sacrifício exagerado para a criança" (Leite, 1945, p. 512). O autor se dizia "contrário" às reformas do ministro Capanema, porque as considerava "campeãs daquilo que convencionou-se chamar de 'ensino de extensão' ": "quinze anos de nefasta indigestão intelectual" (Leite, 1945, p.512). Já na década de 1950, esse discurso foi repetido por Getúlio Vargas e, posteriormente, pelo pensador e professor Abgar Renault: o primeiro, julgando que o desbastamento do número de disciplina do currículo remediaria a mente sobrecarregada dos estudantes (1952, p. 208); o segundo, julgando que o currículo era "feito para professores, e não para alunos" (1959, p. 12).

Se, por um lado, a preocupação girava em torno da quantidade excessiva de matérias do currículo em funcionamento, por outro lado, a preocupação incidia sobre o formato mais adequado para a estruturação de um novo currículo. A forma como o professor deveria ser adaptado a essa modificação também foi objeto de análise, já que, por essa nova estruturação curricular, o aluno, dentro do currículo, passaria a ser visto como elemento primordial.

Exemplos de que o aluno deveria ser compreendido como o cerne da organização do currículo podia ser tirado das observações dadas pelos colaborados de RBEP sobre o currículo das *high school*s. Para Carvalho (1953) o currículo compreensivo das escolas estadunidenses preparava o jovem para ser útil à comunidade, porque tanto dava base a conhecimentos de franca utilidade na rotina diária, já que oferecia "currículo variadíssimo", quanto oferecia a possibilidade para aqueles "mais dotados" irem para os bancos universitários (Carvalho, 1953, p. 53)[8]. Isso acontecia porque, a princípio, nas *high-schools*, não existia "reprovação", resultando no "aproveitamento total de seus alunos"[9]. Bastos (1959), outro colaborador de RBEP, dizia que o

---

[7] Posteriormente, a discussão foi direcionada para a equivalência dos demais ramos do ensino médio para com o secundário. Essa preocupação foi acompanhada tanto do esforço de convencimento do público de que a equiparação de cursos era uma "solução inteligente" para o país, quanto da árdua tarefa de, aos poucos, remodelar todo o ensino secundário. A partir de meados dos anos 1950, a principal preocupação dos pesquisadores era tornar a escola secundária mais "prática", a fim de fundir-se aos apelos economicistas que, naquele momento, misturavam-se com as determinações educacionais.

[8] A autora viajou pelas seguintes cidades nos EUA, para colher tais informações: Miami, Washington D.C., Nova Iorque, Boston, Filadélfia, Cambridge e Newtonville (cidade de Massachussets); Columbus (Ohio); Chicago, São Francisco, Los Angeles e Dallas. A viagem durou dois meses e a autora deu preferência à observação das *High-Schools,* que são as escolas públicas secundárias daquele país. O artigo era parte de um relatório por ela apresentado à Diretoria executiva da Fundação Getúlio Vargas.

[9] Preparatory schools - escolas "de tendência intelectualista, consubstanciada no currículo acadêmico, com o objetivo único de preparar seus discípulos para estudos universitários", tendo o "caráter seletivo" como traço dominante. Tal seleção se manifestava na base tríplice: só aceitavam alunos do sexo masculino, de bom nível mental e que desejassem cursar um currículo de nível acadêmico. Além disso, que fossem membros de família abastada" (Carvalho, 1953,p. 46). Segundo a autora era uma prática de "esnobismo" que só contradiziam as bases

currículo “flexível” aplicado nas escolas dos Estados Unidos era um verdadeiro “milagre”. Como o currículo era feito a partir dos “interesses e aptidões de cada aluno”, eram os próprios alunos que traçavam aquilo que eles queriam fazer (Bastos, 1959, p. 189).

Durante o período, foi cogitado que o professor deveria empreender atividades “modernas” nos planejamentos escolares: os “projetos”, as “aulas interdisciplinares” e as atividades “extracurriculares” (Abreu, 1955, p. 182; Renault, 1959, p.11; Renault, 1959, p. 12). Para todos esses casos, os professores deveriam saber correlacionar uma gama de conteúdos para dar “unidade a uma larga variedade de investigações e descobertas empreendidas pelos alunos”; evitar a “fragmentação”, pondo fim à “dispersão que reina entre as várias disciplinas do ensino secundário”, e “propiciar algumas alegrias gratuitas” para os alunos[10].

No final da década de 1950, a questão da mudança de currículo continuava como uma questão importante no âmbito da reformas estruturais de base. Sobre isso, Jaime Abreu (1960) manifestou-se sobre os “conceitos superados sobre currículo”, ideia resumida nos seguintes itens: a) curso de estudo cuja forma de organização é à base de matérias; b) número excessivo de matérias por série; c) matérias sem integração; d) a extensão e elaboração dos programas deveriam ser revistos; d) verificação do rendimento escolar era uniforme, desatualizado e parcial; f) autonomia didática do professor deveria ser revista (Abreu, 1960, p. 23).

A discussão sobre a melhor forma de currículo para o Brasil foi acirrada, entre os diversos grupos que analisavam a questão. O que um currículo *não deveria ser* era o único consenso nessas discussões: extenso e formador de retóricos, pois isso passava a ser indicador de escola “antiga”, portanto, ruim.

O Professor e a sua formação

Diante de tantas proposições para a modificação do currículo, a preocupação dos colaboradores incidiu sobre a formação do professor. Para os profissionais da RBEP, estava bem claro qual era o perfil do melhor professor e quais deveriam ser suas características profissionais, pessoais, ideológicas e, até mesmo, espirituais, para que houvesse a garantia da excelência de ensino.

---

democráticas do país (p. 54). Escolas experimentais chamadas Laboratory Schools. A escola visitada pela autora foi a *New Lincoln School*, escola experimental da Universidade de Columbia. A escola laboratório compreendia um currículo separado em duas etapas diárias. A primeira etapa, pela manhã, com período equivalente a 3 ou 4 horas, estudava “um problema” e não as disciplinas separadas. Esse era o *core curriculum*, ou seja, uma adaptação do formato da escola elementar norte-americana, em que a criança aprendia por meio de projetos. À tarde, com diversos professores, estudavam as disciplinas que não fossem “suscetíveis ao projeto” (p. 49).

[10] Atividades extracurriculares eram tidas como “alegrias gratuitas”, pois não havia uma relação direta entre mundo extra e intra escolar. O teatro e a montagem de um jornal estudantil podem ser vistos como exemplos do que estava sendo proposto, pois o primeiro “conferiria ao estudante poder de elocução, que o auxiliaria na correta interpretação, em voz alta, da língua portuguesa”, e o segundo, um “estímulo poderoso” para os estudos da nossa língua” (Renault, 1959, p.12).

Em RBEP, havia certa ênfase para que o professor tivesse a sua formação concluída em faculdades de filosofia.[11] Isso tem significativa importância se for levado em consideração que a grande maioria dos professores do ensino secundário, 68,4%, de acordo com Werebe (1963, p. 160), tinha formação em diversas áreas, mas não eram licenciados. A ideia de que o professor secundário deveria ser formado e licenciado pelo Ensino Superior não era apenas uma determinação dada em RBEP, mas uma discussão muito comum entre os educadores e profissionais da educação naquela época. Os exemplos a seguir, escritos e transcritos em vários veículos de comunicação, demonstraram que a formação do professor secundarista, se especializada ou licenciada, era um mote nas discussões educacionais do período.

Essa era a percepção apresentada em 1957 pelo professor Imídio Giuseppe Nérice. Ele escreveu para *O Correio da Manhã* e, posteriormente, teve o seu artigo republicado em RBEP. De acordo com o jornalista, era essencial que o professor secundarista tivesse sua formação feita em faculdades de filosofia, pois a constituição de um conhecimento imediato em pedagogia daria uma formação "universalizada" a este profissional, acabando por compará-lo à conduta do professor primário (1957, p. 219). O principal, de acordo com o jornalista, era de que a prática do "ensaio e erro" terminasse e que o professor tivesse uma formação preenchida por disciplinas de natureza pedagógica, e mais, que houvesse uma "polivalência" nas primeiras séries ginasiais (pp. 221-222). Mesmo justificando a importância da formação de uma "cultura didático-pedagógica", o autor admitiu que havia deficiências nas aulas dos cursos de didática empreendidas pelas faculdades.

Para o jornalista, a formação justaposta do bacharel (3 anos) com o da licenciatura (1 ano) seguida à época, seria uma formação anômala, pois esse tipo de concepção criaria um profissional mais interessado na especialização sem a preocupação com a didática do curso secundário. Além disso, o curso de didática especial era feito no último ano da faculdade e o aluno "tem desconfiança pelos ensinamentos da cadeira", "não a leva muito a sério, pois [ao chegar no último ano] julga o seu curso já terminado", e "o que tem a fazer é arrastar um ano" (Nérice, 1957, p. 220).

Para Nérice, deveria haver uma reforma no tipo de formação oferecida pelas faculdades de filosofia, além disso, deveria ser fundada uma cultura que aperfeiçoasse a escola secundária.

---

[11] Fonseca (2004) entrevistou professores durante a investigação de sua dissertação de mestrado e pôde observar que alguns professores daquela época não esconderam que a opção pelo magistério deveu-se a uma "carreira começada como bico", desprazerosa, "quase trabalho braçal". Ensinava-se "até conseguir algo melhor" (Fonseca, 2004, p. 127-128). Já Werebe (1963, p. 160) apontou que o ensino oficial do estado de São Paulo era o "melhor do país" nesse sentido, pois, em 1957, "encontravam-se, [no ensino secundário], 3.627 professores, dos quais 1138 (31,4%) eram licenciados, 686 (18,9%) normalistas, 667 (18,4%) concluíram cursos acima do nível médio, 274 (7,6%) fizeram cursos universitários vários, 190 (5,2%) só tinham recebido instrução no nível médio e 672 (18,5%) não declararam a formação que possuíam". Ou seja, 68,4% de todos os professores do secundário não possuíam a licenciatura.

Quanto à estrutura dos cursos das faculdades de filosofia, o autor pregava uma formação mista em que a cultura "didático-pedagógica" estivesse imbricada à formação geral e especializada (Nérice, 1957, p. 221). Já para o "aperfeiçoamento das escolas secundárias", o autor previa atividades intra e extraescolares, tais como: a criação de colégios experimentais (anexos às faculdades de filosofia); a criação da cadeira "escola secundária e seus problemas"; a distribuição de conhecimentos específicos para a escola secundária por meio do Ministério da Educação e Cultura (apostilas, livros, revistas etc.); a realização de congressos de professores segundo a disciplina, o que "permitiria uma troca de informações sobre métodos, tópicos de programas, resultados e insucessos etc." (Nérice, 1958, p. 222).

Sobre a formação do "moderno professor secundário", Matos, em artigo transcrito da *Revista Escola Secundária* em RBEP, em 1958, com "ampla base de dados científicos", chegou à conclusão de que os candidatos que pleiteavam uma vaga de professor não poderiam ignorar as "diretrizes que norteavam toda a técnica docente" (Matos, 1958, pp. 146-147). Para Matos, um verdadeiro professor seria decorrência de quatro condições básicas: "vocação", "aptidões específicas para o magistério", "preparo especializado para a matéria que vai lecionar" e "habilitação de técnicas docentes".

Um ano mais tarde, em discurso proferido pelo professor Milton da Silva Rodrigues, paraninfo dos concluintes de 1959, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), e publicado em RBEP, repete o tom sobre como deveria ser o "novo" professor. De acordo com o autor, a FFCL-USP seguia três grandes objetivos educacionais: 1º) criação científica; 2º) formação de pesquisadores; 3º) preparação de candidatos ao magistério secundário e superior (Rodrigues, 1960, p. 56).

Para o pensador, um bom professor secundário teria qualidades moldadas, principalmente pelo ensino universitário. No entanto, somente a formação adquirida dentro dos bancos da universidade não seria suficiente para que os professores tivessem a completa "consciência pedagógica", a qual utilizaria em sua prática. Para o autor, esse tipo de ideia era difundido porque, em parte, a FFCL privilegiava a formação científica. Este conhecimento, apesar de profundo, não incutiria naqueles que optavam pelo magistério secundário o conhecimento específico para a profissão. Isso porque, para o autor, o conhecimento científico diferia do conhecimento pedagógico e estar ciente de um saber não necessariamente influenciaria na atuação do bom professor, da forma como era sustentado por alguns discursos[12] (Rodrigues, 1960, p. 57).

[12] Rodrigues (1959) admitia que o sistema, apesar da concomitância das duas finalidades – a formação de cientistas e a da preparação de professores secundários – na realidade, perseguia uma só, a primeira. Os que ficavam para a

De acordo com o professor, estava claro que a aquisição de uma "consciência pedagógica" completa não poderia acontecer com o sistema vigente na faculdade. De acordo com o autor, mesmo que houvesse a concomitância das finalidades do aprendizado científico e das técnicas pedagógicas, deveria haver uma diferenciação mais marcada entre os cursos que visavam exclusivamente o fim cultural, amplo e profundo (científico), e cursos que orientassem os profissionais para uma prática pedagógica e técnica (Rodrigues, 1960, p. 60).

Características do "bom professor" e o seu relacionamento com os alunos

Após fazer uma lista com uma tipologia do "mau professor", Nérice (1957), citando Riva Bauer, disse que o verdadeiro educador[13]:

> é aquele que consegue estabelecer e manter relações harmoniosas com os seus alunos, caracterizadas por simpatia e compreensão. Alunos e professores gostam e estimulam-se mutuamente. O estudo de inúmeros casos apresentados em seminários para professores revela que o professor e o aluno devem trabalhar juntos dentro de uma atmosfera de solidariedade e cooperação, movidos por interesses que conduzem à execução do trabalho do momento. Crescerá, assim, com eles, o sentimento de segurança que resulta do ambiente que permite a liberdade de ações e pensamento e que garante o respeito pelos sentimentos, capacidade e direitos alheios (apud Nérice, 1957, p. 218).

Para Nérice (1957, p. 219), o professor devia ter o conhecimento "biopsicossocial" do aluno, como ato de "amor ao próximo", pois desta forma, havia a possibilidade de "educá-lo" e "soerguê-lo", "torná-lo livre e independente". Portanto, a competência de se adaptar ao aluno e a "estabilidade emotiva" eram qualidades necessárias de um bom professor, pois era desta forma que o aluno poderia "prever a conduta dos seus mentores" a fim de acompanhá-lo nas atividades. Era importante que o professor tivesse "espírito de justiça" para que, "ponderadas as condições pessoais e circunstancias que envolvem o comportamento do adolescente", fossem estabelecidas as normas "para todos, indistintamente".

Já para Matos (1958, pp. 147-149), subsidiado pelos estudos de Eduard Sprager, o bom professor seria a fusão de um "homo theoricus" e de um "homo politicus", isto é, de um homem intelectual, que ao mesmo tempo tivesse capacidade de fazer circular ideias e fosse um

---

segunda eram os que fracassavam em relação à primeira. Entretanto, segundo o próprio paraninfo, somente 10% dos ingressantes na FFCL permaneciam na pesquisa, enquanto os outros 90% seguiam para o trabalho no ensino secundário, o que o levou a perguntar: fracassam 90%, triunfam 10%? (Rodrigues, 1959, pp. 57-58).

[13] O texto citado por Nérice foi originalmente publicado na Revista *Formação*, nº 193, p. 42. E sobre a tipologia dos professores "nada recomendáveis" segue os exemplos: vaidoso ou pernóstico, tímido e desconfiado, colérico, lamuriento, cético, infantil, sarcástico, instável, injusto e vingativo, confuso, tagarela, rotineiro, despótico, executor de programas (econômico), sádico, masoquista e distante (pp. 217-218).

debatedor[14]. Para esse colaborador, os bons professores tinham atributos pessoais associados ao domínio das técnicas pedagógicas. Eram os atributos pessoais de um professor secundarista: “normalidade física e equilíbrio mental”; “asseio pessoal e boa apresentação”; “órgãos de visão, fonação e audição perfeitos”; “boa voz, firme, agradável, convincente”; “linguagem fluente”; “confiança em si mesmo”; “naturalidade”; “imaginação”, “iniciativa”; “liderança” etc. (Matos, 1958, p. 146). Sobre o domínio das técnicas de trabalho: o professor era um técnico em engenharia humana e o principal responsável pela formação da inteligência e personalidade de seus alunos. Um professor “engenheiro humano” não poderia “deixar de dominar as suas próprias técnicas”, da mesma forma que médicos e engenheiros mecânicos tinham o domínio de suas especialidades, já que, o conhecimento destes, se “superficiais”, teriam resultados danosos para a sociedade (Matos, 1958, pp. 145-147).

Para Nérice (1957), a questão da “preparação técnica” na disciplina em que o professor vai lecionar associada à preocupação com os “processos didático-pedagógicos para a sua ministração”, eram as principais qualidades do bom professor. O conhecimento da disciplina não deveria ser entendido como um fim em si mesmo, mas como meio de educar. A mira do professor deveria ser focada “em que e como a sua disciplina coopera na formação do educando”, pois, de acordo com o autor, educar era: “levar o adolescente a ser feliz e útil aos seus semelhantes dentro de uma realidade humana e social” (p. 219)[15].

Portanto, podemos perceber pelos discursos a concomitância de duas ideias que se relacionam. De acordo com os discursos divulgados em RBEP, o bom professor, caso já estivesse atuando, buscaria uma modificação de comportamento. Caso fosse um professor iniciante, era fundamental que a sua formação inicial se desse dentro dos parâmetros propostos pela área educacional das Faculdades de Filosofia. Em ambos os casos, os professores não deveriam ver o conteúdo da disciplina como um "fim em si", nem deveriam se enxergar como o centro da aula. Tratava-se de redimensionar a sua observação e passar a ver o aluno como o centro da atividade. Nesse caso, o status do professor, de acordo com os discursos, passaria pelo crivo do aluno. E a

---

[14] Eduard Spranger: filósofo e educador alemão, foi aluno de Wilhelm Dilthey e professor de Filosofia em Leipzig (1911-1920) e Berlim (1920-1945). Disponível em: http://www.britannica.com/eb/article-9069235/Eduard-Spranger, dia 19/06/08. Alguns de seus livros são: Formas de Vida: Psicologia y Etica de la personalidad; Cultura y educacion; Psicologia de la edad juvenil.

[15] Na memória dos professores entrevistados por Fonseca (2004) para qualificar um bom professor, os itens abordados com certo consenso foram: ser catedrático nos ginásios oficiais[15]; participação da Congregação da escola, compreendida como instância fundamental de poder dentro do universo escolar; licenciamento, com registro, no Ministério da Educação e Cultura, que conferia ao professor um ponto dentro da seletividade; ter estudado em uma Faculdade de Filosofia que, por si só, já conferia prestígio, mas, no caso de São Paulo, ter a licença retirada pela licenciatura da FFCL-USP, era a mais absoluta glória; ter conhecimento das novas técnicas pedagógicas e fazer cursos de capacitação; e, por fim, saber outras línguas e ter boas leituras também poderiam ser indicados como categorias de distinção. (Fonseca, 2004, pp. 126-150).

ideia de atuação foi atravessada pela noção de desempenho. Pediu-se uma atuação com uma *performance* de autonomia, velocidade e agilidade no uso das técnicas.

Demandas contemporâneas e a formação do professor: “Ensinar pouco e bem”?

Adequar o ensino secundário às novas “pressões” e moldá-lo de forma que o trabalho fosse um dos elementos do planejamento era um de seus fundamentos principais. A escola secundária não poderia mais se dar ao luxo de permanecer “intelectualista” e formador de uma elite que reforçava o prestígio deste tipo de ensino. Sob pressão dessa nova demanda, foram pensadas novas possibilidades de currículo para a escola secundária. Um currículo flexível daria maior liberdade para que o professor adequasse a disciplina de sua responsabilidade aos conhecimentos de outras áreas. Além de proporcionar aos alunos algumas “alegrias gratuitas”, o profissional deveria pensar em formas mais dinâmicas e variáveis de avaliação dos seus rendimentos.

Portanto, a competência do professor passou a ser medida pelo seu desempenho frente às atividades práticas: por sua capacidade de deslocamento e agilidade. Pois a nova forma de trabalhar pedia para que ele, além de transmitir seu conhecimento, também o articulasse aos conhecimentos dos outros professores, tendo por foco o ponto de vista do aluno. A ideia de transmissão dos conhecimentos como uma herança dos mais velhos para os mais novos, de certa forma, cedia lugar para a interação entre aluno e professor.

Em RBEP, era importante que o professor fosse um especialista, um perito no conteúdo da disciplina que ministrava. No entanto, mais interessante ainda, era que o docente fosse versátil, com noção sobre outras áreas do saber, noções de psicologia, estudos sobre novas formas de avaliação escolar, etc. No caso de RBEP, a introdução da ideia de “consciência pedagógica” do professor, pautada pelo conhecimento da didática, foi mais forte.

Outro consenso estampado nas páginas de RBEP era o da conveniência de que todos os professores secundaristas fossem licenciados pelas FFCL, pois este deveria ser o ambiente de formação didática do professor por excelência. A formação técnica especificamente pedagógica, que ampliasse a sua percepção quanto ao ofício de dar aulas, passou a ser um pedido constante nos artigos. Para ser um bom professor nos anos 1950, de acordo com a percepção dos colaboradores de RBEP, não bastava se comportar como um profissional sério, capacitado e com vocação para o ofício. Os professores, além de um conhecimento "puro", pautado por sua possível profundidade intelectual, deveriam ter o domínio de novos saberes, saberes de “consciência pedagógica”.

Esses conhecimentos seriam considerados indispensáveis, novos atributos que deveriam ser inseridos na mentalidade dos profissionais como princípio de um novo *ethos* professoral. O professor do ensino secundário deveria ser um indivíduo com características específicas que, somadas, gerariam um *super profissional*, que primava por qualidades excepcionais. Um bom professor deveria possuir as seguintes qualidades: excelente caráter e personalidade forte, porém suave e distinta para com os jovens; um elemento culto que dominava os conhecimentos gerais de sua especialidade; sólido na postura, fluente e agradável na voz, com espírito ardoroso, sendo amável sem ser fraco, rigoroso sem ser ditador, bondoso sem ser paternalista; um missionário, um guia, um elemento que dominasse técnicas pedagógicas que fossem além da simples oratória - como qualidades que poderiam ser desenvolvidas com o tempo e com a prática.

Dessa forma fica mais clara a compreensão da frase de Anísio Teixeira: “educar pouco e bem”. Nos discursos de RBEP, pediu-se a diminuição do número de disciplinas do currículo verbalista e a alteração na forma como o professor atuava. O vazio pela diminuição do número de aulas e do conteúdo a ser transmitido deveria ser preenchido por outras atividades, pautadas por dinâmicas e práticas com uma postura recheada de conhecimentos pedagógicos. A partir desse viés foi possível considerar o professor como um divulgador de novas abordagens pedagógicas que anteriormente não eram o ponto crucial do seu trabalho. Essas abordagens, compreendidas na época como imperativas, foram frutos de posições construídas por intelectuais da educação que buscavam soluções para modificar a estrutura de funcionamento de todo o ensino secundário. Como prescrição, os hábitos, o comportamento e a atuação do professor foram remodelados, de forma que o professor, como indicador de qualidade da escola secundária, teria que intensificar seu passo diante das novas determinações.

Também foi possível perceber por esses discursos evidências de que o prestígio do professor seria demarcado por novas perspectivas. O bom professor deveria acumular atividades, era o sujeito capaz de acelerar o ritmo das aulas e preenchê-las com dinâmicas pedagógicas e práticas escolares em que os projetos e as aulas interdisciplinares não poderiam ser descartados.

No caso dos anos 1950, foram apontados como uma "novidade" nos discursos publicados em RBEP para o ensino secundário os novos imperativos culturais e o novo currículo para a escola secundária. De acordo com os discursos, essa modificação na história teria determinado: novos ajustamentos pedagógicos, novos atributos, novas dinâmicas, novos conhecimentos, todos voltados para a formação de um novo *ethos* professoral. No caso dos anos 1950, os discursos das "autoridades" políticas e/ou intelectuais que prescreviam e legitimavam os saberes e práticas professorais tomaram a "novidade" pedagógica por um critério de qualidade escolar. Neste caso, a ideia de "novidade" foi usada como estratégia discursiva para o convencimento dos leitores e

para qualificar a urgência da reorganização da escola secundária. Sobre os professores recaiu o primeiro movimento de modificação: buscar uma formação inicial, técnica, especializada e adequada, bem como uma modificação estrutural na sua atuação.

Para concluir, podemos dizer que há, nos discursos prescritivos, certa propensão a apelar para as "novidades pedagógicas", às vezes se esquecendo, sem inocência, deduzo, do caráter histórico das relações do professor com a instituição escolar. De forma mais particularizada, desconsidera-se o fato de que certas determinações oferecidas aos professores não são tão novas assim, exatamente porque a "novidade" lança a ordem das palavras para frente, para o futuro. E, por isso, vale criticar a condição de "novidade" em educação.

Primeiro, porque nem tudo que hoje é considerado uma "novidade", significa que teve "pouco uso" na história. Segundo, porque, se pensarmos adequadamente, a didática aplicada pelo professor parece ser insuficiente diante do peso da "novidade", já que a velocidade das transformações culturais que hoje fazem pressão sobre a escola torna a aceleração do trabalho docente, muito mais do que a maturação do seu conhecimento, algo crível. E por último, o discurso da "novidade" na Educação pode ser pensado como uma ideologia que, ao perpetuar um constante estado de mobilidade no professor, em certo sentido, reproduz uma condição perversa de "formação continuada": neste caso, autônoma; em muitos casos, sem remuneração; capaz de imbuir muita culpa no caráter secular de sacerdócio do professor.

A ideia de "demandas contemporâneas" parece instaurar sobre a formação dos professores um estado perpétuo de busca pela "novidade" pedagógica. Essa condição, de procura incessante pelo conhecimento, para além de ser uma necessidade, também pode ser intuída como um mote contínuo que joga sobre o professor mais uma responsabilidade: a de que ele nunca está suficientemente formado.

Para fim de análise sobre uma possível escravidão do professor diante do discurso do "novo", dentro dos embates sobre o "velho" e o "novo" currículo apresentados em RBEP nos anos 1950, foi possível apreender que “educar pouco” pode ser transformado em “boa educação”. O que faz da "novidade" das aulas “dinâmicas” e “práticas”, consagradas nos discursos de RBEP, objetos, senão de muitas dúvidas, ao menos de questionamentos interessantes.

Referências Bibliográficas

ABREU**,** Jayme. A educação secundária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico***s**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955**.**

_____. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: v. 33, n. 78, p. 3-18, abr./jun. 1960.

BASTOS, Cadmo. A flexibilidade dos currículos da escola secundária americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 32, n. 75, p. 186-189, jul./set. 1959.

BRAGHINI, Katya M. Z. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ EHPS. São Paulo: 2005.

CARVALHO, Irene da Silva Mello. Alguns aspectos da educação secundária norte-americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 19, n. 49, p. 45-58, jan./mar. 1953.

DUTRA, Eurico Gaspar. Exposição do programa de governo aos baianos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 04, n. 19, p. 5-16, jan., 1946.

FONSECA, Sílvia Asam. *Os professores e a qualidade de ensino*: A escola secundária paulista (1946-1961). 2004. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ EHPS. São Paulo: 2004.

LEITE, Plínio. A estruturação ideal do ensino secundário brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 6, n. 18, p. 511-514, dez. 1945.

LOURENÇO Filho, Manuel Bergstrom. Educação para o desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v.3, n. 81, p. 35-66, jan./mar. 1961.

MATOS, Luis Alves de. A formação do moderno professor secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 30, n. 72, p. 145-153, jul./set. 1958.

NÉRICE. Imídio Giuseppe. Formação do professor do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 27, n. 65, p. 216-222, jan./mar. 1957.

RENAULT, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 32, n. 75, p. 3-13, jul./set. 1959.

RODRIGUES, Milton da Silva. Formação do professor secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 33, n. 78, p. 55-62, abr./jun. 1960.

SOUZA, Fernando Tude de. O problema do ensino secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*s, Rio de Janeiro: v. 10, n. 28, p. 545-546, mai./jun. 1947.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 25, n. 62, p. 3-20, abr./jun. 1956.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 35, n. 81, p. 71-92, jan./mar. 1961.

VARGAS, Getúlio. A mensagem presidencial de 1952 e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: v. 17, n. 45, p. 199-210, jan./mar. 1952.

WEREBE, Maria José G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*, São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.