

A IDENTIDADE DOCENTE: ENTRE PROJETOS IMPLEMENTADOS E IDEALIZADOS

THE TEACHER IDENTITY: BETWEEN IMPLEMENTED AND IDEALIZED PROJECTS

Martin Kuhn 1
Patrícia Fontana 2
Livio Osvaldo Arenhart 3

Resumo: O artigo foca a constituição da identidade docente. Visa a compreender como projetos educacionais, histórico-socialmente produzidos, impactaram na constituição da identidade docente. Com o olhar voltado para as diretrizes e metas de formação de professores de cada um dos projetos, escolheram-se o Ratio Studiorum, projeto jesuítico implantado no Brasil colonial, de 1599 a 1759, o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova de 1932, nos primórdios da industrialização no Brasil, e o projeto de Pedagogia Tecnicista do regime civil-militar de 1964 a 1985. Com caráter ensaístico, é uma reflexão teórico/bibliográfica em diálogo com autores que abordam a temática. Relativamente a cada um dos projetos apontados, a reflexão se estrutura em dois movimentos: primeiro se busca compreender cada um dos projetos e, em seguida, tecem-se ponderações acerca dos impactos de cada um deles na constituição da identidade do professor.

Palavras-chave: Identidade docente. Ratio Studiorum. Escola Nova. Pedagogia Tecnicista.

Abstract: This article focuses the constitution of the teaching identity. IT aims to understand how educational projects, historically and socially produced, impacted on the constitution of the teaching identity. With a view to the guidelines and goals of teacher training for each of the projects, the Ratio Studiorum was chosen, a Jesuit project implemented in colonial Brazil, from 1599 to 1759, the Manifesto of Pioneers of New Education of 1932, in the early days industrialization in Brazil, and the Technician Pedagogy project of the civil-military regime from 1964 to 1985. With an essayistic character, it is a theoretical / bibliographic reflection in dialogue with authors who address the theme. With regard to each of the projects mentioned, the reflection is structured in two movements: first, it seeks to understand each of the projects, and then, reflections are made about the impacts of each of them in the constitution of the teacher's identity.

Keywords: Teacher identity. Ratio Studiorum. New School. Technician Pedagogy.

Licenciado em Pedagogia e Sociologia. Mestrado e Doutorado em
Educação nas Ciências. Professor da Rede Pública Estadual do Rio Grande do
Sul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8107-0814>, E-mail: martk@outlook.com.br **1**

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8397241379197970>, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3843-1290>.
E-mail: patricia.fontanaimm@gmail.com **2**

Licenciado em Pedagogia e Filosofia. Mestrado e doutorado em
Filosofia. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7776408703306828>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2554-5480>, E-mail: livio.arenhart@uffs.edu.br **3**

Introdução

Na identidade existe um tecido de noções extremamente diversas, existe uma heterogeneidade no idêntico. Tudo isso é muito difícil de conceber, e assim é. (Morin, Edgar; Le Moigne, Jean-Louis, 2000, p. 61).

Refletir acerca da identidade do professor não é uma tarefa simples. Quando falamos de identidade é importante considerar que é um processo inacabado, imerso e influenciado pelo contexto social. Neste sentido, compreendemos que a construção da identidade é um movimento realizado pelo processo de socialização e de individualização, como destacam Dubar (2009) e Kuhn (2016). Falar em identidade ou identidades no plural requer reconhecer que se tratam de formas de nos referirmos às marcas sociais e individuais presentes em um sujeito ou em um coletivo de sujeitos. Nesses termos, a identidade ou as identidades são reconhecidas como construções dinâmicas que resultam de um processo de socialização que pressupõe a incorporação de dimensões da vida social, passado e presente, as marcas sociais de pertencimento a uma sociedade, as marcas de pertencimento a um grupo social (professores), com seu passado e presente, bem como todas as vivências e experiências individuais. Ou como diriam Morin e Le Moigne (2000) “existe uma heterogeneidade no idêntico”.

Partindo desta compreensão coletiva e individual da construção da identidade do sujeito e do professor, neste texto, de caráter ensaístico, nos propomos a refletir sobre três propostas de educação, de formação de professores e práticas pedagógicas, duas implementadas e uma idealizada, em contextos históricos específicos da sociedade brasileira. Com a reflexão intentamos compreender os impactos na produção da identidade dos professores a partir das propostas de formação implementadas e da proposta idealizada. Destacamos as propostas de formação de docentes implementadas dos seguintes momentos históricos: *Ratio Studiorum* (período colonial) e a Pedagogia Tecnicista (ditadura militar) e a proposta idealizada da Escola Nova presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (período getulista).

Antes mesmo de iniciarmos propriamente a discussão, vamos nos aproximar da compreensão dos verbos implementar e idealizar, uma vez que perpassam o desenvolvimento da reflexão. De acordo com dicionário Priberam¹, implementar significa: “pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de (alguma coisa). = EXECUTAR”. O significado remete a algo posto em prática, executado, uma proposição teórica ou de base teórica traduzida para o âmbito da prática, realizada. Assim, a proposta do *Ratio Studiorum* e da Pedagogia Tecnicista foram executadas em diferentes cenários da sociedade e da educação brasileira. Nesse sentido, produziram marcas na identidade dos professores que, quando atenciosamente investigadas, podem ser identificadas.

Quanto ao verbo idealizar encontramos o seguinte significado no dicionário Priberam²: “dar caráter ideal a, elevar ao ideal, divinizar, poetizar”. É possível compreender a partir do significado atribuído que algo idealizado nem sempre toca a realidade, contudo *pode influenciar* parcialmente ou nem influenciar a vida concreta. Assim, a Escola Nova proposta pelos pioneiros, apesar da substancialidade de suas contribuições à educação, não foi implementada por razões históricas, teóricas e práticas, contudo, não significa que não tenha produzido impactos na educação, na formação de professores e nas práticas educativas.

A compreensão preliminar dos verbos implementar e idealizar é significativa para a reflexão que assume um caráter ensaístico. A partir do diálogo com as propostas e com autores que as abordam buscamos ponderar sobre os impactos dos projetos de formação implementados e do apenas idealizado na constituição da identidade docente. Abordar as três propostas não significa desconhecer as demais proposições presentes na história da educação brasileira e suas influências na constituição da identidade docente. Trata-se de uma escolha com todas

1 Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/implementar>. Acesso em: 22-01-2020.

2 Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/idealizar>. Acesso em: 22-01-2020.

as suas implicações.

A proposição teórica e metodológica que orienta esse ensaio funda-se em uma perspectiva crítico-reflexiva e interpretativa do fenômeno da identidade do professor, entre projetos implementados e idealizados. Assim, a objetividade, uma das características da perspectiva positivista é interrogada, uma vez que sempre fica algo de não dito quando se diz algo. Se aquilo que denominamos de real é um mostrar do fenômeno, há também sempre elementos ocultos que não se mostram. Logo, dialogar com os fenômenos é a possibilidade de contribuir com a compreensão acerca deles. Compreender as coisas no contexto da história e da linguagem significa que são construções humanas, portanto, não há os sentidos, estes são definidos no diálogo com a tradição e com os outros. O que compreendemos como educação, formação de professores, saberes docentes ou identidades docentes são construções nossas. Assim, a nossa identificação metodológica pressupõe que a interpretação de um fenômeno social, histórico, educativo ou qualquer outro que seja recorre à linguagem como possibilidade e critério estruturador de significado e sentido, uma vez que os fenômenos não se desvelam de vez por meio da interpretação. Embora não recorra a um corpo empírico, esta reflexão encontra-se atravessada pelas vivências da formação continuada com professores da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, região macromissioneira.

A proposta da formação docente implementada pelo *Ratio Studiorum*, em 1599

Nos colégios da terra brasílica do período colonial e escravista, de 1599 a 1759, institucionalizou-se a pedagogia propriamente jesuítica do *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, em termos abreviados, *Ratio Studiorum*. Esse plano/método pedagógico priorizou um projeto consistente de formação docente, pois os jesuítas compreendiam que o êxito dos processos educativos estava vinculado à formação do educador. Neste sentido, para responder ao objetivo do *Ratio Studiorum*, o corpo docente era caracterizado pela competência e eficiência. Franca (1952, p. 11) destaca que “o corpo docente, para preencher as finalidades que tinha Inácio em vista, era muito escolhido e, sem exclusivismo de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com critério único da competência e eficiência”. Assim, entre os critérios para escolher o corpo docente destacam-se a competência e a eficiência, pontos importantes para um projeto que prevê o bom êxito do processo formativo.

A elaboração do *Ratio Studiorum* foi um longo processo de reflexão e de prática. “O plano de estudos da Ordem só foi promulgado após mais de meio século de experiência (1548-1599) em dezenas e centenas de colégios disseminados por toda a Europa”. (FRANCA, 1952, p. 41). Durante o processo de estudo e de avaliação o Provincial Geral (da companhia de Jesus) enviou aos provinciais uma versão do *Ratio Studiorum* sem caráter definitivo, mas avaliativo. Franca (1952, p. 20) relata que diante da tarefa de ler e verificar o *Ratio* “as diferentes províncias levaram muito a sério as recomendações do Geral, em toda a parte escolheram-se para o exame do projeto homens notáveis pela doutrina e encanecidos na prática do magistério”. Assim, o código aprovado representa a caminhada de meio século de experiência, como pondera Franca, talvez constitua uma exceção na história da pedagogia.

O fato de confiar o estudo do projeto do *Ratio* a homens “notáveis pela doutrina e encanecidos na prática do magistério” é relevante, pois o olhar de quem tem experiência no campo pedagógico é fundamental para implementar um projeto concreto e não ideal ou distante da realidade do contexto educacional. Do retorno dos relatórios das províncias um dos itens mais debatidos foi a dimensão pedagógica. Franca (1952, p. 20-21) relata que “às questões pedagógicas [...] sucediam-se por vezes longos tratados sobre os deveres dos professores jesuítas, sobre a conveniência de iniciar o grego como um dos primeiros elementos do latim”. Isso revela a seriedade e consistência com que as províncias avaliaram o projeto do *Ratio* e a preocupação das mesmas acerca da formação do professor e da relevância dos aspectos pedagógicos à proposta. Enfim, o código de leis (estrutura administrativa, pedagógica e disciplinar), uma vez aprovado, passou a orientar as atividades educativas da Companhia. A fidelidade ao método produz uma docência competente e eficaz.

A preocupação com a formação docente era um destaque. Assim uma “Escola Normal Superior, prepararia, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados”. (FRANCA, 1952, p. 10). Desse modo, dos professores iniciantes se exigia que ao concluírem o processo de formação para o magistério, antes de assumirem a docência, acompanhassem um professor já experiente. Tal exigência, conforme Franca (1952, p. 90), é expressa na regra 9 do reitor que prescreve que no “fim dos estudos da Filosofia, antes de partirem para os colégios, os futuros mestres sejam confiados a um homem profundamente versado na experiência do ensino, *docendi peritissimum*, que os inicie na prática viva do magistério”. Consta-se ser este um dos aspectos chave que impacta na constituição da identidade docente, pois aproxima a teoria da prática. Nesse processo, Franca (1952, p. 90) aponta que o novo docente era submetido a “exercício de preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor”. A inserção na docência era assim um movimento gradativo, um movimento de iniciação à profissão.

Assim, do processo de construção percorrido até a aprovação oficial do *Ratio* resultou um manual prático, com métodos de ensino que orientam os professores na organização e desenvolvimento das ações pedagógicas. A figura central e responsável pelos colégios é o reitor e este é auxiliado pelo prefeito de estudos. Franca (1952, p. 46), destaca que o “braço direito do reitor, na orientação pedagógica, é o *prefeito de estudos*”. De acordo com o autor, o prefeito de estudos era caracterizado como um homem de “doutrina e de larga experiência no ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos professores, articula a atividade de todos”. Reitera ainda que além das atividades pedagógicas é confiada ao prefeito de estudos a incumbência de ser “guarda fiel das tradições, assegura, com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo”. Cabe-lhe ainda a tarefa do aconselhamento dos novos professores, ou seja, acompanhá-los e orientá-los, atitudes que expressam a importância do ato pedagógico no *Ratio* e na concepção educativa dos jesuítas.

Os jesuítas foram flexíveis na organização do currículo. Ao longo da trajetória da pedagogia jesuítica ampliaram-se as disciplinas e os saberes exigidos como requisitos para ser professor. Franca (1952, p. 54-55) destaca que, “com o correr dos anos e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, introduziram-se outras disciplinas e alargaram-se os respectivos programas. Os colégios da Companhia acompanharam constantemente o ritmo progressivo das ciências modernas e muitas vezes contribuíram para acelerá-lo”. Desse modo, o “currículo do *Ratio* conseguiu organizar e sistematizar o que de melhor havia em seu tempo”.

O *Ratio* aponta métodos diversos para orientar e organizar os trabalhos dos professores. Para Franca (1952, p. 57), “a própria multiplicidade de métodos propostos já deixa uma ampla liberdade de opção adaptada à diversidade de dons e à variedade de circunstâncias”. Entre a multiplicidade de métodos está presente a liberdade de (re)inventar novos métodos de ensino. Destaca ainda que ao mestre “se confere largos poderes de iniciativa, não só no emprego dos métodos indicados, se não também na invenção de outros. Norma e liberdade, tradição e progresso balançam-se em justo equilíbrio”. (FRANCA, 1952, p. 57). A liberdade concedida aos professores na organização da aula, na escolha do método, pressupõe docentes identificados e com autonomia intelectual, versados na doutrina, para exercer com responsabilidade o ofício docente. Assim, esse “manual prático preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula”. (FRANCA, 1952, p. 44).

O método pedagógico, essencialmente ativo, dos jesuítas implementou uma proposta de formação docente. O exercício do magistério, a diversidade de métodos, o acompanhamento dos professores iniciantes revela a preocupação com a prática pedagógica. A metodologia jesuítica compreende “tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos, quanto os estímulos pedagógicos postos em ação para assegurar o êxito do esforço educativo”. (FRANCA, 1952, p. 56). Entre as metodologias sugeridas constam as preleções³, as

³ Preleção – “A preleção, *prelectio*, é o centro da gravidade do sistema didático do *Ratio*. Como o nome o está indicando, é uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. Seus métodos e aplicações variam com o nível intelectual dos estudantes”. [...] “A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que

repetições, as emulações⁴ ou as disputas, as academias⁵, as composições, as interrogações, as declamações, a memorização⁶, etc. Nos internatos, “o trabalho em aula é completado com exercícios suplementares, leituras de bons autores, discursos, academias, teatro⁷, pregações no refeitório etc.”. (FRANCA, 1952, p. 52). O tempo diário dedicado ao estudo era de 5 horas-aula ao dia, duas horas e meia pela manhã e duas horas e meia pela tarde⁸.

Outro aspecto a ser ressaltado é que uma vez implementado o *Ratio Studiorum* se previa o acompanhamento do docente no desenvolvimento do método. Este movimento impacta na construção da identidade do professor jesuíta, pois a relação teoria-prática configura as características e exigências do ofício docente. Assim, “uma organização melhor, uma visão superior mais esclarecida, professores mais aptos, planificação mais cuidadosa dos pormenores, continuidade mais seguida do corpo docente” são requisitos que, no entender de Franca, afirmam a superioridade do *Ratio* relativamente às concepções pedagógicas da época (1952, p. 43). Contudo, como pondera o autor, “não é só pela sua inteligência culta e ilustrada, é pela sua *personalidade toda* que o educador modela no educando o homem perfeito de amanhã”. (FRANCA, 1952, p. 88)⁹.

Assim preparados e experimentados, os educadores jesuítas estavam aptos intelectual, pedagógica e humanamente para explorar os diversos meios para evangelizar e instruir as crianças e os jovens. As preleções, as repetições, as emulações ou as disputas, as academias, as composições, as interrogações, as declamações, a memorização, a música, os cânticos, o teatro, os versos, a dança, as tertúlias livres semanais faziam parte do processo de ensinar e aprender e asseguravam a efetividade do método. Considerando os aspectos destacados, pode-se reconhecer no *Ratio* um método de formação do educador, um método que orientava e unificava as práticas pedagógicas numa perspectiva de formação humana. Desse modo, o *Ratio* propõe um conjunto de saberes, exigências, compromissos presentes na constituição da identidade do educador jesuíta.

Assim, quando o Marquês de Pombal, em 1759, encerra as atividades da Companhia de Jesus em Portugal e seus domínios, a pedagogia jesuítica foi golpeada pelo influxo das ideias e promessas do iluminismo. Para Lazuriaga (1973, p. 23), a expulsão simboliza o conflito entre o Estado laico e a visão religiosa da Igreja. Nessa perspectiva “as reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão da ‘educação pública e estatal’”. Tobias (1986, p. 96) anuncia que a educação brasileira, “além de expulsar o jesuíta, é leiga, tendendo para ser laica; os mestres rareiam e aceitam o magistério como trabalho inferior e vergonhosamente remunerado”. Apesar das rupturas que as reformas de Pombal produziram, traços dessa tradição educativa se prolongam no tempo e se perpetuam na educação brasileira e nas práticas pedagógicas dos professores¹⁰.

formativa; não visa comunicar fatos mas desenvolver e ativar o espírito”. (FRANCA, 1952, p. 57).

4 Emulação – “A emulação constitui no seu sistema uma das forças psicológicas mais ativas e eficientes”. [...] “Emulação entre os dois partidos; emulação dentro de cada partido onde os postos de honra e de comando só eram conquistados e mantidos à custa de provas e merecimentos escolares”. (FRANCA, 1952, p. 64).

5 Academias – “Os resultados obtidos com este poderoso estímulo da honra foram dos mais remuneradores”. (FRANCA, 1952, p. 65).

6 “O *Ratio* preconizava o exercício quotidiano da memória, sem, porém, incorrer no defeito da memorização”. (FRANCA, 1952, 59).

7 Teatro – “A educação dos jesuítas era integral. Ao lado da instrução que desenvolvia e opulentava a inteligência, a formação das outras aptidões e faculdades que aparelhavam o homem para a vida”. [...] “O teatro escolar revestia as formas mais variadas, desde os simples diálogos, até as tragédias de grande estilo, passando pela comédia e entremeses, pelo drama litúrgico, pelos autos e representações de mistérios”. (FRANCA, 1952, p. 73).

8 Frise-se que a exigência instituída, isto é, sustentada pelos adultos educadores, de leitura e estudo individual, como complemento das atividades de aula, faz uma enorme diferença para mais no processo de aprendizagem de quaisquer que sejam os alunos, época e local.

9 Destaques apostos. “O professor consagre aos alunos um afeto paterno, mas sem familiaridades; trate a todos com bondade e justiça, não despreze a ninguém, nem faça distinção entre rico e pobre; não seja precipitado em castigar nem demasiado em inquirir; dissimule muitos defeitos; não só não bata no aluno, mas nem sequer lhe dirija palavra injuriosa, ou o chame senão pelo seu nome ou cognome”. (FRANCA, 1952, p. 93).

10 Na região de colonização alemã, no sul do Brasil, no final do século XIX, quando os jesuítas foram expulsos da Alemanha (1872), implantaram e monitoraram com largo sucesso, durante mais de meio século, um projeto de

O projeto de formação idealizado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932

Assim, como anunciado após a reforma de Pombal, a educação brasileira se pautou pela falta de unidade e continuidade de políticas educacionais, contexto em que reformas parciais e arbitrárias deixaram em ruínas a nossa quase inexistente experiência educativa. Fundamentalmente, como sugere Azevedo *et al.* (2010, p. 33), “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade”¹¹. Nesse sentido, as políticas educacionais até o fim da República Velha não constituíram um sistema orgânico de desenvolvimento do país.

O século XX, desde o início, anuncia mudanças na educação brasileira. O mais expressivo anúncio de ruptura pedagógica ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Como sugere o texto do Manifesto, em lugar de reformas parciais, ele apresenta à sociedade brasileira, na forma de programa a ser executado, “uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 38). Em grande medida, o Manifesto e muitos de seus signatários foram os propagadores do ideário da Pedagogia/Escola Nova no Brasil, uma crítica incisiva à escola tradicional.

É importante considerar que o manifesto de 1932 foi um marco simbólico para a história da educação no Brasil, embora seu projeto tenha ficado apenas, em larga medida, no horizonte ideal. Azevedo (1963, p. 667) assevera que “no manifesto de 1932, ‘a reconstrução educacional no Brasil’, se analisa o problema da educação nacional, seus aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação”. Este manifesto propôs uma unidade política educacional. O autor reitera que, em termos ideais, se trata “de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção em consequência, de um sistema de ensino, flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugadas; a unidade política educacional”. (AZEVEDO, 1963, p. 667).

Pensar a educação nesta perspectiva significa pensar uma política nacional em termos de um projeto nacional. Azevedo (1963, p. 667) destaca que o Manifesto não foi apenas uma “declaração de princípios”, que teve grande repercussão e suscitou diversos debates, nem somente um documento pelo qual um grupo de educadores tomou posição em face dos mais graves problemas da educação nacional”. Mesmo que não tenha sido implementado, o projeto influenciou o processo de formação docente, em termos de exigências de conhecimentos do professor, de práticas pedagógicas, de sentido da educação escolar, etc.

Azevedo (1963) destaca que o manifesto foi “um vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor à execução de um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil”. Estas mudanças no plano escolar influenciaram diretamente nos conhecimentos exigidos do professor. Nesse sentido, a proposta dos Pioneiros constitui uma ruptura

restauração católica centrado no professor paroquial, no jornalismo de teor religioso-católico e na organização de cooperativas de agricultores familiares (KREUTZ, 1991). Em contexto histórico-social diferente, outra vez os jesuítas deram prioridade à formação (inicial e continuada) dos professores. Os jesuítas consideravam como uma questão básica a formação dos professores paroquiais por escolas normais (KREUTZ, 1991, p. 81; 127; 132), cursos de aperfeiçoamento (KREUTZ, 1991, p. 125), jornal do professor, retiros, etc. A formação e o constante aperfeiçoamento do professor paroquial é um dos aspectos que mereceu especial atenção da liderança do projeto de restauração católica regional. (KREUTZ, 1991, p. 116). No Rio Grande do Sul, até a década de 1960, a maioria dos professores paroquiais obtiveram sua formação inicial em seminários e juvenatos. (KREUTZ, 1991, p. 126).

11 Os autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam cientes de que o Brasil rural de base escravista se regenerava, e fazia emergir, de modo ainda tímido, mas promissor, um projeto de industrialização. Essa ciência se expressou no item “valores mutáveis e valores permanentes” do Manifesto, onde se afirma o embrião da nova concepção de educação teria surgido a partir das fábricas, de modo que o trabalho é/seria a base da formação da personalidade moral. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação são “valores permanentes” (SAVIANI, 2010, p. 244. 252).

na história das ideias pedagógicas no Brasil, imprimindo novas especificidades à pedagogia, à formação de professores e às práticas educativas.

Em termos pedagógicos, a Pedagogia Nova é uma crítica à escola antiga ou à escola tradicional, exclusivista e estéril. No entender dos signatários do Manifesto essa “educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (AZEVEDO *et al.* 2010, p. 40). Em seu ideário a escola é compreendida como um “organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas”. (AZEVEDO *et al.* 2010, p. 50).

O Manifesto dos Pioneiros elaborou um documento composto por uma pluralidade de tópicos orientadores da nova política educacional, contudo, nem todos são tomados aqui como objeto de reflexão. Mais nos interessam os aspectos filosóficos, pedagógicos e a *formação de professores*. Saviani (2010, p. 243) relata que, uma vez apresentados os esclarecimentos preliminares, o documento “passa a tratar dos ‘fundamentos filosóficos’ da educação, começando pelas ‘finalidades da educação’. Neste tópico, o Manifesto afirma que toda a educação se guia sempre por uma ‘concepção de vida’, a qual, por sua vez, é determinada pela estrutura da sociedade”. Esta concepção tem suas implicações nos aspectos pedagógicos e na formação e atuação dos mestres, pois estas se balizam em alguma referência: “o mestre orienta-se, sempre, por um ideal ao qual se devem conformar os educandos. Se uns consideram este ideal abstrato e absoluto, outros o tomam como concreto e relativo”. (SAVIANI, 2010, p. 243). O Manifesto assim se expressa acerca da finalidade:

A educação nova, [...] assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. (AZEVEDO *et al.* 2010, p. 40).

Rompendo com os pressupostos da escola tradicional, classista e seletiva de indivíduos, a educação nova, pragmática, se propõe ao fim de servir “aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação”. (Id. *Ibid.*). Para Saviani (2010, p. 244) a educação nova pretende organizar a escola “como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações”. Deveria tornar-se uma escola comum ou única, que “se entenderá, entre nós, não como ‘uma conscrição precoce’, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 44). Uma escola oficial, única dos 7 a 15 anos, para que todas as crianças, pelo menos nessa idade “sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.44). Defende-se, portanto, o dever do Estado de garantir educação e o direito de cada indivíduo a uma educação integral.

Do ponto de vista do método, a pedagogia presente no Manifesto concebe a formação com uma tarefa “complexa de ações e reações em que o espírito cresce de dentro para fora, o que significa um deslocamento do processo para a criança e para o respeito de sua personalidade como o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 49). O centro de referência é deslocado do ensino para a aprendizagem. De práticas educativas de ensino centradas no professor, para aprendizagens centradas nos interesses dos estudantes. Assim, em conformidade com o Manifesto, trata-se da presença em todas suas atividades pedagógicas, do “fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a

buscar todos os recursos ao seu alcance”. (AZEVEDO et al, 2010, p. 50).

Ainda, como pondera o programa, a escola “passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas”. A escola nova proposta no manifesto tem por função assegurar a

[...] expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO et al, 2010, p. 50-51)¹².

Nesse sentido, o entendimento de escola presente no manifesto prima pela “formação integral da personalidade” do aluno, pela sua “capacidade produtiva e criadora”, pela “aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas”. (AZEVEDO et al, 2010, p. 54). É razoável afirmar que a cultura educacional-pedagógica brasileira deve aos Pioneiros da Educação Nova duas ideias básicas, interligadas e valiosas: a ideia de aprender pela pesquisa e a ideia de aprender nas relações intra-escolares a cidadania democrática. Assumir esse novo sentido para a educação e a escola implica também uma nova perspectiva formação e atuação dos educadores, razão pela qual é abordado no programa e sugere a “incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho” como exigência de uma “política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares”. (AZEVEDO et al, 2010, p. 46).

A preparação qualificada dos professores, “uma das funções públicas das mais importantes”, é vital para a implementação da nova política educacional. Nesse sentido, “todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”. (AZEVEDO et al, 2010, p. 46). Assim, todos os professores do ensino primário e secundário terão acesso a uma “educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério” (AZEVEDO et al, 2010, p. 60)¹³.

Mizukami (1986, p. 38) aponta que, na compreensão da Pedagogia Nova, “o professor em si não transmite o conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos”. Nessa visão, “o aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que tem significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes” (AZEVEDO et al, 2010, p. 53); já “as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão empática compreensão da conduta do outro a partir do referencial deste outro e o apreço (aceitação e confiança em relação ao aluno)”. Nesses termos, se há uma ruptura na forma de ensinar e aprender, estabelecem-se também novas exigências à formação dos educadores.

Neste contexto, pode-se afirmar que o professor escolanovista é um facilitador do processo de aprendizagem, o que significa que ele deve considerar e acolher as expectativas dos alunos para ajudá-los em suas aprendizagens. Pelo fato de o aluno ser o centro da aprendizagem, a função do professor não é ensinar, mas criar espaços para que o mesmo aprenda.

12 Os Pioneiros da Educação Nova defenderam a reorganização da escola com base no fator psicobiológico do interesse dos educandos e no trabalho e a estimulação pedagógica do esforço próprio do educando e o trabalho em grupos a fim de tornar a escola socialmente funcional para a consolidação do emergente o projeto socioeconômico de industrialização do Brasil (SAVIANI, 2010, p. 247).

13 Contudo, apenas com a LDB 9.394/1996, no Art. 62, foi instituída a exigência da formação em nível superior para o exercício da docência na educação básica. Mas ainda hoje se admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Evidencia-se nessa proposição a passagem de uma pedagogia centrada no professor, transmissor do conhecimento, para uma pedagogia centrada nos alunos, em seus interesses e em seus processos de aprendizagem. Relativamente à educação tradicional, a pedagogia nova propõe um deslocamento drástico: o aluno passa a ser o centro das aprendizagens e o professor um facilitador. Portanto, o professor escolanovista é aquele que acompanha o processo, o que configura novas exigências à identidade do professor.

Assim, ao longo da década de 30 do Séc. XX, sob a influência da Escola Nova e dos Pioneiros da Educação, uma nova perspectiva para a educação e à formação de professores se configura. A Escola Nova fornece assim elementos para uma revisão crítica dos padrões de ensino e de formação de professores na escola normal existente. Nas palavras de Tanuri (2000), as críticas feitas pelos escolanovistas são incisivas às escolas normais e à formação de professores dessas instituições fortemente centradas na predominância dos estudos de cultura geral, em um contexto que “requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo”. (TANURI, 2000, p. 70).

O que se pode observar nesta reestruturação curricular é o avanço das novas ciências e pesquisas nos mais distintos âmbitos do conhecimento humano, conforme organização curricular que segue:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências da naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Percebe-se nessa reestruturação dos cursos de formação de professores uma gradativa aproximação dos avanços das ciências pedagógicas. No entender de Saviani (2009), caminhava-se em direção a uma proposta de formação de professores que consolidava o modelo pedagógico-didático que corrigia os descompassos e deficiências da antiga Escola Normal. Para Tanuri (2000, p. 72), chegou-se ao final da “Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. O que se pode observar é que houve um alargamento na compreensão da formação de professores do ponto de vista do que se requer para o exercício da profissão, mas não significou profundas rupturas com a tradição instituída nas escolas de formação de professores como nas demais escolas.

Neste sentido, é importante ressaltar que mesmo o Manifesto dos Pioneiros, sendo um projeto que não efetivado ou implementado, ele impactou no processo de formação docente. Passou-se a formar teoricamente os professores considerando as contribuições da Pedagogia Nova. Contudo, o cotidiano escolar não assegurava as condições para implementação das proposições desse ideário pedagógico. O próprio Manifesto já anuncia a necessidade de ter “assegurados os meios materiais para poderem realizá-la”. Não se trata só dos “recursos econômicos” necessários, sujeitos a crises e flutuações, mas também dos “interesses dos governos pela educação”. (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 47). Quem sabe aí estão algumas das razões pelas quais a proposta escolanovista e tantas outras nunca tenham se efetivado¹⁴. As reformas estão à mercê das crises econômicas do Estado e sujeitas aos interesses políticos dos governos

14 Admitindo que, por razões diversas, é muito reduzida a aplicação dos princípios da pedagogia nova, não se pode negar que existem escolas particulares que, em rede ou isoladamente, se orientam por propostas metodológicas que, ao menos em parte, remontam aos idealizadores da Escola Nova. Na década de 1960, Lauro de Oliveira Lima verteu o ideário escolanovista para sua proposta concreta de “escola secundária moderna”. O método de projetos e o método Montessori ainda fazem história... Esta ressalva não ignora que a contribuição fundamental do movimento da Escola Nova deve ser vista na sua tese de democracia fora e dentro da escola.

pela educação¹⁵.

O projeto de treinamento didático da pedagogia tecnicista implementada pelo regime militar pós-64

Se a vertente jesuítica da pedagogia tradicional e a pedagogia nova imprimiram marcas na autocompreensão dos educadores brasileiros de diferentes gerações, não menos impactante foi a pedagogia tecnicista. Para visualizar seus impactos é importante compreender o projeto educacional implementado a partir da metade da década de 1960, resultado dos acordos MEC/USAID, que preveem mudanças no cenário educacional brasileiro. De acordo com Saviani (2010, p. 381), a pedagogia tecnicista surge com “base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” e, nesse sentido, “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. Claramente, anunciam-se diferenças com outras propostas da época⁽¹⁶⁾, de tal modo que se institui oficialmente nova orientação, agora, não propriamente de formação, mas de qualificação técnica e reciclagem dos docentes e profissionais da educação escolar.

Assim, a partir de meados dos 60 do século XX, o Estado forçou o alinhamento da educação escolar à política econômica e ideológica do regime militar¹⁷. Anos de desenvolvimentismo ou da formação de capital humano ou do estreitamento da relação entre educação e economia (mercado de trabalho). Conforme Gadotti (1983, p. 125) a política econômica fundamenta-se na Teoria do Capital Humano e, no cenário da educação, a reforma do ensino superior, de 1968, e a reforma da educação básica, de 1971, são expressões desse alinhamento. A finalidade da educação é “criar recursos humanos e tecnológicos, ajustados ao desenvolvimento econômico”, com a promessa de ascensão social dos cidadãos.

Nesse contexto, caberia à educação “assegurar a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 34). A educação nesse processo de alinhamento assume caráter marcadamente técnico-profissional, com disciplinas profissionalizantes voltadas ao trabalho desde as séries finais do 1º grau. O 2º grau assume em sua integralidade uma tarefa profissionalizante. Nesse cenário, conforme Libâneo (1994, p. 29), “a escola atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental”. Mais do que isso, “seu interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

Para Tanuri (2000, p. 79) “tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”. O referencial teórico que funda essa perspectiva de educação é a da Teoria do Capital Humano¹⁸. Ainda de acordo com Tanuri, “dentro dessa

15 Poder-se-ia negar que, no cenário atual, a formação de professores se ressentia de algo semelhante?

16 Na época, uma proposta que foi ostensivamente repudiada foi a emergente pedagogia problematizadora de Paulo Freire, classificada por Saviani de “Escola Nova Popular”, inspirada na “filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão” (2010, p. 333; 335).

17 A “revolução de 1964” ajusta a ideologia política ao modelo econômico de capitalismo de mercado associado e dependente, substituindo o nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (ou, da segurança nacional). Em síntese essa doutrina pregava: 1) o mundo está em guerra global; 2) entre dois blocos, um democrático, liderado pelos EUA, e outro comunista, liderado pela URSS; 3) países situados no ocidente, como o Brasil, integram o bloco liderado pelos EUA; 4) a posição de neutralidade não é admitida, pois fortalece o bloco antagonista; 5) quanto mais forte o líder, mais forte o bloco como um todo; 6) o que é bom para os EUA, líder do bloco ocidental, é bom para o Brasil; 7) os EUA precisam do Brasil para fortalecer o bloco, mas este precisa dos EUA para o desenvolvimento econômico e para se proteger do comunismo e dos inimigos internos. (SAVIANI, 2010, p. 359; 364).

18 “La Teoría del Capital Humano o el entendimiento que la educación sería la responsable tanto por el fracaso cuanto por el éxito de un país y del propio individuo está aún en boga. Asume la educación, en esa perspectiva, una tarea fundamental en el desarrollo del país. Así, las políticas educacionales, por medio de la Ley nº 5.540, de 1968, reforman la enseñanza superior y la Ley Nº 5.692, de 1971, reorganiza la educación básica, creando la enseñanza de 1º y 2º grado, alineando la educación al proyecto desarrollista de la dictadura militar instaurada en

visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, [...] a formação dos especialistas”. (TANURI, 2000, p.79).

Diferentemente da escola tradicional fundada em conhecimentos e valores acumulados pelas gerações anteriores, repassados verbalmente aos alunos como verdades e memorizados por estes, a escola tecnicista funda seus conteúdos e suas estratégias de ensino nos conhecimentos científicos. Na visão tecnicista, a sequenciação lógica e psicológica do conhecimento científico, organizado por especialistas, em livros didáticos, manuais, módulos de ensino, meios audiovisuais, instrução programada, etc., era uma forma de assegurar a eficácia da aprendizagem, entendida como mudança de comportamento. A transmissão e recepção do conhecimento teriam de ser garantida pelo uso de técnicas adequadas. Portanto, acreditava-se ser fundamental o controle das variáveis ambientais e individuais; deriva daí a importância da tecnologia educacional. Por tecnologia educacional compreende-se “a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente” (LIBÂNEO, 1994, p. 29).

A lógica da pedagogia tecnicista conduzia à organização do processo educativo a partir dos princípios da razão instrumental, que tem como padrão a objetivação e a operacionalização, o que descaracteriza o potencial do sistema educativo e formativo integral da escola. Para Saviani (2010, p. 382) “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Frente a esta ponderação, é importante refletirmos que, quando falamos de subjetividade, estamos falando do ser humano com sua história, potencialidades e abertura para conhecer. É importante resgatar que este aspecto era central no projeto idealizado na Pedagogia Nova em que o aluno e sua subjetividade eram valorizados.

Acerca da dimensão técnica proposta pela pedagogia tecnicista, Candau (1982; 1987) destaca que “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.”. (apud PEREIRA, 2013, p. 147). Esses aspectos evidenciam a dimensão do planejar e do fazer. Também evidenciam que “a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica”, características do cenário em que a educação brasileira se inscrevia naquele momento histórico. (apud PEREIRA, 2013, p. 147).

A redução do processo de formação docente à *instrumentalização técnica* foi característica na década de 1970. No âmbito da pesquisa, segundo Candau (1987) citada por Pereira (2013, p. 150), “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais”. Nesse contexto Feldens (1984, p. 17) destaca que “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais”. Experimentação, racionalização e exatidão ressaltam a dimensão *técnica* de produção, vinculada à razão instrumental.

O termo “eficiência”, neste cenário, põe em evidência as ideias de produção, produtividade e competitividade. Quando utilizados em relação à escola e ao processo de ensino e aprendizagem, estes últimos enfatizam que o alvo efetivo é a modificação dos comportamentos do aprendiz. Saviani (2010, p. 383) destaca que o fato de visar a eficiência gerou “uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização”, realidade esta, que permanece na história educacional até os dias atuais.

Considerações Finais

Da exposição das três propostas de formação deriva que a constituição da identidade do professor é um movimento dinâmico, imerso no tempo e no espaço, e, desse modo, traduz uma relação entre teoria e prática também marcada pela historicidade. Ao longo da reflexão, abordamos três propostas de formação de professores de três momentos da história da educação brasileira, a proposta do *Ratio Studiorum*, o programa do Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova e a Pedagogia Tecnicista do regime militar. Em termos de projetos implementados e idealizados, consideramos que o primeiro e o terceiro modelo foram implementados e o segundo apenas idealizado.

Manifestamente, as três pedagogias visitadas não são as únicas que influenciaram e influenciam a formação de professores e as práticas educativas. A pedagogia libertária, a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia libertadora, o construtivismo, o sócio-interacionismo, o neotecnicismo⁽¹⁹⁾, etc. também estão presentes na história da educação brasileira. Portanto, a identidade do professor traz outras marcas, nela impressas por influência de propostas pedagógicas distintas. A partir da reflexão realizada e dos teóricos visitados, afirmamos que tanto projetos estritamente idealizados quanto os projetos oficialmente implementados podem impactar a constituição da identidade do professor. Notoriamente, os projetos implementados impactaram de modo mais incisivo a formação de professores e suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, é válido distinguir as proposições de cada um dos três modelos pedagógicos. Saviani (2010, p. 382) faz esta distinção ao afirmar que “na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório”. Em relação à pedagogia nova, o autor citado destaca que “a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno”. Por fim, na pedagogia tecnicista “o elemento fundamental passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo”. Assim, projetos pedagógicos e educacionais, mesmo que não efetivados e apenas idealizados, produzem marcas na identidade do professor.

É de se salientar que a proposta de formação docente dos educadores jesuítas previa um longo percurso formativo com um currículo denso em termos de formação intelectual e pedagógica e, ao mesmo tempo, previa a inserção do educador na prática escolar, de modo que as dimensões teoria e prática fossem postas em relação dialógica. É nesse movimento dialógico que se configura a identidade do educador jesuíta, compreendendo as exigências que o ofício docente comporta. Por mais que se questione, se conheça essa tradição e a ela se dirijam críticas, ela continua presente no imaginário e nas práticas pedagógicas dos educadores e, portanto, marcando presença em sua identidade.

Diferentemente da pedagogia jesuítica, o projeto consignado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova historicizou-se mais como idealizado do que propriamente implementado. Contudo, seus pressupostos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos impactaram a constituição da identidade do professor à medida que deslocou o foco principal da Pedagogia, e não apenas da Didática, do ensino para a aprendizagem, quando sugere métodos ativos de aprendizagem. Desse modo, o projeto escolanovista propõe uma estreita vinculação entre o aprender e a vida, entre ensino e pesquisa, entre ciência e democracia, entre a democracia dentro e a democracia fora da escola, etc.

Apesar de sua não-implementação deixou uma herança significativa à Pedagogia, à formação de professores e às práticas pedagógicas. Se, em alguma medida, as contribuições da pedagogia nova impactaram a formação de professores, pois constituíram elementos do currículo de formação, a grande frustração se materializava no mundo prático da escola e de seu fazer. Tratou-se de uma formação idealizada, razão pela qual, nas décadas subsequentes ao Manifesto dos Pioneiros, formava-se um professor com cabeça escolanovista que, na prática cotidiana, se deparava com um folclore escolar de ensino tradicional e sem condições objetivas para concretizar as ideias da pedagogia nova. Quanto à influência do projeto escolanovista (idealizado), é razoável supor que, na década de 1980, esse ideário municiou boa parte dos professores em sua crítica ao tecnicismo educacional. Uma questão que talvez valha a pena ser respondida com pesquisa empírica é se grande parte dos professores brasileiros não leu e continua lendo Paulo Freire com óculos conceituais do escolanovismo.

No que diz respeito a seus pressupostos teóricos e práticos, a pedagogia tecnicista

19 A diferença da pedagogia tecnicista, na concepção neotecnicista, o processo é flexibilizado e o controle decisivo, deslocado para os resultados. A avaliação passa a ser o principal papel do Estado. A distribuição de verbas e a alocação de recursos são condicionadas ao cumprimento de critérios de produtividade aferidos por avaliações de alunos, de escolas e de professores.

talvez tenha sido a mais nefasta em termos de constituição da identidade do professor. Sob formas distintas, a pedagogia jesuítica e a pedagogia nova destacaram a formação integral dos sujeitos educadores e acolheram a autonomia criativa destes, na pedagogia tecnicista o professor passou a ser mero executor de tarefas. O termo “formação” foi esvaziado de sentido e assumiu mais a conotação de treinamento. O treinamento em serviço era chamado de “reciclagem”. O futuro professor aprendia técnicas didáticas para ensinar/instruir com eficiência. A modernização da escola e da ação do professor, nesse contexto, sustentava-se basicamente num conjunto de técnicas transmitidas e aprendidas nos espaços/tempos de treinamento inicial e nos momentos de reciclagem. A pedagogia se torna estritamente instrumentalizadora, reduzida à didática instrucional, e a “formação” enfatizava a orientação técnica e estratégica de como modificar os comportamentos dos alunos. Autonomia e emancipação distanciam-se da formação de professores e de sua identidade.

A pedagogia jesuítica e a pedagogia tecnicista, enquanto projetos implementados, impactaram e impactam de forma mais acentuada a formação e as práticas educativas dos professores. Contudo, dizer que a pedagogia nova não marcou a nossa pedagogia seria no mínimo ingênuo. Nesse sentido, diferentes filões da tradição pedagógica e educacional criam raízes profundas em nossos imaginários e em nossas práticas sociais. Contudo, quando nos debruçamos sobre essa tradição e a interrogamos, alargam-se as possibilidades de a compreender, de o professor (re-)significar o seu ser e fazer e reconhecer a sua identidade.

Olhar para a historiografia possibilita pensar o momento presente de um jeito novo, pois a tradição pedagógica e educacional nas suas diversas facetas ilumina o nosso fazer pedagógico. A partir do olhar histórico realizado nesta reflexão, é válido destacar a importância de avançarmos nas reflexões acerca da construção da identidade docente e dos projetos de formação nos quais a mesma está ancorada. Essa necessidade de continuar aprofundando a temática surge também dos desafios que enfrentamos hoje em nosso processo formativo e educativo.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Universidade, 1963.

AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP, 2009.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum***. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

KUHN, Martin; FRANTZ, Walter. Educación popular y escuela pública. **Revista Paulo Freire**, Chile, v. 14, p. 21-36, 2013.

KUHN, Martin. **O PROFESSOR: IDENTIDADE E PROTAGONISMO** - os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. 2016. 261 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí 2016.

LAZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 12. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PEREIRA, Diniz Emílio Júlio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade** online, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul/dez. 2013. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758/531>>. Acesso em: 19 maio, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, Autores Associados, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> >. Acesso em: 13 out. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora Ltda, 2004.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio-jun.-jul.-agos. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE>. Acesso em: 13 out. 2020.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

Recebido em 16 de junho de 2020.

Aceito em 19 de abril de 2021.