



ISSN: 2175-5493

## XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

### **ANÍSIO TEIXEIRA E JUAN MANTOVANI: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ÀS FORMULAÇÕES ESCOLANOVISTAS E À DITADURA CIVIL MILITAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E NA ARGENTINA**

Maria Cristina Nunes Cabral  
(UESB)

Lívia Diana Rocha Magalhães  
(UESB)

#### **RESUMO**

Nas primeiras décadas do século XX, intelectuais latino-americanos exerceram funções primordiais no processo do desenvolvimento de concepções teórico-políticas com base na chamada Escola Nova, entre outros aspectos, na concepção sobre a formação de professores. Entre estes intelectuais destacamos a concepção escolanovista sobre a formação de professores do ponto de vista de Anísio Teixeira (BR) e de Juan Mantovani (Ar), tanto em suas obras como nas traduções que realizaram sobre as obras de John Dewey. Contudo, nos perguntamos, quais foram os desdobramentos desses estudos quando foram implantados os Regimes Civis Militares, em ambos os países.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepção escolanovista de Formação de professores; Anísio Teixeira e Juan Mantovani; Regime Civil Militar no Brasil e Argentina.

#### **INTRODUÇÃO**

A partir dos anos de 1930, com o manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil, o aluno e a preparação do professor para atendê-lo passou a ser o epicentro da educação. Durante a pesquisa realizada sobre a “Memória da escola nova nas obras de

---

Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, membro do Grupo de Pesquisa: História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias sócio-geracionais do Museu Pedagógico da UESB. cabralcris19@yahoo.com.br

Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, doutora em educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Psicologia Social pela UERJ e estágio na Universidad Complutense de Madri. Coordenadora Geral do Museu Pedagógico da UESB e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. lrochamagalhaes@gmail.com



Anísio Teixeira e Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações<sup>18</sup>”, constamos, entre outros aspectos, que a concepção escolanovista sobre a formação de professores - do ponto de vista de Anísio Teixeira (BR) e de Juan Mantovani (Ar) - permeou suas obras e as traduções que realizaram sobre as obras de John Dewey. Trata-se de autores que atuaram nas pastas educacionais de seus países, na UNESCO<sup>19</sup> e na carreira universitária, formulando políticas públicas para a educação e produziram considerável bibliografia baseada na teoria escolanovista de base Deweyana. Contudo, nos perguntamos, quais foram os desdobramentos desses estudos quando foram implantados os regimes civis-militares em ambos os países, o professor de base escolanovista serviria a essa nova realidade?

Apresentamos a seguir uma primeira aproximação da pesquisa que estamos reiniciando, a partir dessa ótica.

### **FORMAÇÃO DO PROFESSOR SEGUNDO A CONCEPÇÃO DO EDUCADOR ESCOLANOVISTA BRASILEIRO ANÍSIO TEIXEIRA**

O professor, na visão de Anísio Teixeira (1900-1971), além de ser moralmente apto, deveria assumir posturas de um artista. Para ele o ato de educar é uma arte, no sentido de ato de criação, nas suas palavras: “Educar é uma arte tão alta que não se pode subordinar aos métodos de imposição de simples tarefas mecânicas. Mestres e alunos trabalharão em liberdade e à luz do que os filósofos e cientistas esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos”. (TEIXEIRA, 1930, p. 11).

Em 1952 Anísio Teixeira teceu uma crítica contundente à educação, principalmente no que tange à falta de formação adequada do professorado para todos os níveis da escolarização no Brasil, afirmando:

[...] não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de

---

<sup>18</sup> Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Memória: linguagem e sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 2014.

<sup>19</sup> Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.



tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como for possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre (TEIXEIRA, 1952, p. 76).

Na proposta anisiana, a educação do professor deveria se realizar em nível normal médio e superior. Uma formação média que se daria antes do ingresso no magistério e a superior após cinco anos de exercício, conforme explicitado na citação abaixo:

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível, portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias, ou, pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que, como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares (TEIXEIRA, 1956, p. 19).

Ao escrever acerca do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira afirma que a principal dificuldade do mesmo era a de encontrar professores aptos a atuar em um Centro de Educação integral e de formação universal, como era sua proposta. Nas palavras do autor,

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa



atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1959a, p. 81).

Aliás, desde 1932, encontramos no Boletim de Educação Pública, uma publicação do projeto de Anísio Teixeira (1932) apresentando um plano para formação de professores e a determinação de um currículo que deveria ir além das disciplinas básicas, no qual consta a necessidade de formação especializada para o educador, ou seja, a “[...] formação de mestres especializados para música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde. Todos esses professores receberão o preparo especializado necessário ao exercício eficiente do seu mister na escola primária”(TEIXEIRA, 1932, p. 112)

No Manifesto de 1959, denominado “Mais uma vez convocados” é apresentada uma crítica ao provimento educacional de professores, afirmando que,

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prover-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades (TEIXEIRA, 1959b, p. 6).

Conforme pode ser visto nas citações, a formação docente e sua constante atualização eram primordiais para o autor.

No final da década de 1960, Anísio Teixeira (1969) mantém sua concepção a respeito da função do educador, ou seja, seu desempenho enquanto artista, no sentido de criar e executar o trabalho praticamente, com embasamento científico. Sendo assim, os professores, deveriam, em sua concepção, desempenhar uma função cooperativa.



Assim é o texto (TEIXEIRA, 1967) em que o mesmo apresenta um projeto de criação da escola de educação que deveria ser:

[...] ao mesmo tempo, escola de ciência e de arte. Daí seu caráter de escola de ciência aplicada e de prática profissional. Seus cursos básicos de natureza acadêmica devem ser dados nos institutos da universidade devotados ao estudo acadêmico dos respectivos campos de humanidades, letras, ou ciências. A escola de educação concentra os cursos de natureza profissional. Tais cursos, entretanto, podem ser de pré-graduação, de pós-graduação e de pós-doutorado. No nível de pós-graduação, os cursos são de aperfeiçoamento e de alta especialização e pesquisa, constituindo estudos avançados (TEIXEIRA, 1967p. 240).

Reitera a importância dos institutos de formação de professores no qual deveria existir escolas “experimentais” anexas para o estágio dos docentes em formação, além de outros laboratórios de psicologia aplicada, de testes e medidas e de tecnologias de ensino de tipo mecânico e eletrônico em fase de desenvolvimento, além de uma biblioteca especializada no campo da educação.

Em síntese, Anísio Teixeira teorizou o professor como um artista, que deveria desempenhar seu ofício de forma criativa e embasada cientificamente. Criticou a improvisação docente, indicando a necessidade de escolas especializadas para a formação de professores.

Para Teixeira, na escola primária deveriam constar disciplinas que ensinassem conteúdos que fossem além dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo. Deveria se formar nos campos da música, desenho e artes industriais e domésticas, educação física e saúde e, para tanto, o professor deveria receber a formação especializada. O plano para formação docente na visão do escolanovista Anísio Teixeira se realizaria em duas etapas, a de nível médio, para o início da carreira, além de dois anos complementares, de nível superior, para a continuação do exercício docente, após os cinco anos probatórios.

Na década de 1950, Anísio Teixeira, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), projetou a Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961, da qual foi reitor em 1963, sendo destituído deste cargo em 1964, por ocasião do Golpe Civil Militar. Faleceu em 1971.



## **A FUNÇÃO DOCENTE NA CONCEPÇÃO DO EDUCADOR ESCOLANOVISTA ARGENTINO JUAN MANTOVANI**

Juan Mantovani (1898-1961) percebia o educador como um mediador da aprendizagem, portanto tal profissional deveria atentar-se mais para a pedagogia do que para o conteúdo de ensino. Em suas palavras, o professor:

[...] é, antes de tudo um animador da vida plena do educando e um estimulador de sua formação. O professor deve viver espalhando seu espírito em seu ofício e nas relações com os mais altos valores. Não porque necessite muito saber para ensinar: o que deve ensinar, na realidade é muito pouco, porém o que deve alentar, suscitar, provocar, despertar na intimidade do educando é o essencial [...]. (MANTOVANI, 1967, p. 112, tradução nossa).

Mantovani (1967) salienta a importância de que o professor tenha, mais do que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, a competência pedagógica concernente ao nível de ensino para saber a melhor maneira de mediar a aprendizagem e que seja um pesquisador da própria prática, capaz de experimentar as teorias estudadas. Observa que “Atuam em nosso ensino secundário professores sem pedagogia, que procedem por sugestões ou improvisações perigosas, sem princípios científicos nem normas práticas apoiadas nelas e comprovadas pela experiência” (MANTOVANI, 1967, p. 20, tradução nossa). Ao lado disso, preconiza a necessidade do planejamento afirmando que ele é imprescindível na atividade pedagógica e deve ser realizado pelo próprio educador. Além disso, critica os professores que copiam planejamentos prontos:

Circula entre nós revistas pedagógicas cujas páginas contém quase exclusivamente esquemas de classe. Isto é a morte de toda atitude criadora. A posição do educador ante as crianças e adolescentes não pode ditar um esquema formal, geral, anônimo. Os esquemas valem neste campo quando os elaboram quem os executa para ordenação de suas ideias e propósitos (MANTOVANI, 1967, p. 113, tradução nossa).



Sendo o professor, na visão do autor, importantíssimo para a constituição da nova sociedade (MANTOVANI, 1947).

De acordo com Puiggros (2001) os professores socialistas, democratas progressistas e radicais voltaram a se destacar em 1955 e reanimaram a escola ativa. O espiritualista liberal Juan Mantovani reassumiu as cátedras, das quais havia sido expulso pela gestão peronista. Mantovani participou do grupo liderado pelo filósofo Francisco Romero, que pertencia à corrente filosófica e pedagógica neokantiana. A partir de sua atuação na cátedra da faculdade de Filosofia e Letras da UBA, formou-se uma geração de pedagogos que, ainda hoje, exerce influência na atividade pública e privada da nação argentina.

A mesma autora afirma que Mantovani estava preocupado com o avanço do funcionalismo, o qual via como uma nova expressão do positivismo. Temia que o objeto da pedagogia fosse fragmentado e reclamava a unidade dos fins da educação nacional. Ao mesmo tempo, o grupo liberal católico de maior influência na política argentina desde 1955 até a atualidade, que hoje é liderado por Alfredo Van Gelderen, reconhece Mantovani como seu mestre. Mantovani faleceu em 1961, antes da eclosão da última e mais repressora ditadura militar argentina (1976-1983).

## **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DITADURA NO BRASIL**

De acordo com Germano (1990), a América, considerada latina, foi assolada por ditaduras militares na segunda metade do século XX. O mesmo afirma que “em 1954, de vinte países latino-americanos, treze eram governados por militares. Em 1980, dois terços da população total da América Latina” estavam sob o domínio dos militares.

O Regime Civil Militar no Brasil primou pelo princípio privatista, tal como expresso na Emenda Constitucional nº 1 de 1969 na qual foi ampliado o princípio privatista, concedendo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada, também contemplou interesses dos defensores da educação pública, ao estabelecer os percentuais mínimos obrigatórios que a União deveria destinar à educação (GERMANO, 1990, p. 231).



No Brasil ocorreram mudanças de âmbito educacional, legitimadas pela alteração da legislação de ensino. A lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau; e a lei 5.540/68 previu a formação de professores no ensino superior para atender as demandas de professores instituídas pela Lei 5.692/71, para as séries finais do 1º grau e para o 2º grau.

O Regime Civil Militar podou a participação política de discentes e docentes, reprimindo e censurando qualquer ideia contrária e introduzindo no currículo disciplinas baseadas na ideologia da Segurança Nacional.

No âmbito da formação de professores, desapareceram as Escolas Normais. Sendo as mesmas substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau. Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972 in: SAVIANI, 2009), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

Para as séries finais do ensino de 1º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta com 3 anos de duração e para o ensino de 2º grau, licenciatura plena com 4 anos de duração. O curso de Pedagogia, além de formar docente para Habilitação Específica de Magistério, deveria formar os especialistas em Educação, ou seja, os diretores escolares, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O Parecer n. 349/72 da Resolução n. 8 designou para o currículo as matérias de Comunicação e Expressão, cujos conteúdos eram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, com os conteúdos de Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, envolvendo os conteúdos de Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. A parte diversificada



abrangia os Fundamentos da Educação, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; e Didática, incluindo Prática de Ensino (SAVIANI, 2005).

Na verdade, as escolas de magistério para a formação de professores para as séries iniciais da escolarização se tornou um lugar de organização de conteúdos técnicos, instrutivos, informativos, cheio de metodologismos e didáticas de como ensinar, de livros didáticos com respostas prontas para o professor, sem dúvida, uma formação destituída do conteúdo criativo e teórico. De uma educação artística manual, de uma educação reprodutora do fazer. Nas faculdades de formação de professores, as chamadas habilitações para o magistério, sofreram as influências de natureza semelhante, embora distintas, dadas as suas especificidades, e foram cerceadas do ponto de vista de sua autônoma didático e administrativa.

O insucesso das habilitações específicas para formação do professor em âmbito nacional, com a queda das matrículas e o descontentamento provocado pela desvalorização da profissão docente, provocou a discussão em âmbito federal e estadual de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação, resultando em um movimento pela “revitalização do ensino normal”, o qual fomentou iniciativas por parte do Ministério de Educação e de Secretarias Estaduais no sentido de propor medidas para reverter o quadro instalado. Uma das propostas do Ministério de Educação e Cultura - MEC foi o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, e divulgado junto às Secretarias de Educação. Tal projeto objetivava a revitalização das escolas normais, buscando transformá-las em um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE apud TANURI, 2000).

Ainda de acordo com Tanuri (2000), o projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros



foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987. Em 1991, já existiam 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, foram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos e seu trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, conforme afirma Saviani (2009), esse projeto, embora tenha tido resultados positivos, foi interrompido quando sua proporção ainda era restrita e não houve qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ARGENTINA DURANTE A DITADURA MILITAR (1976-1983)**

De acordo com Vassiliades (2006), o Regime Militar de 1976-1983 - autodenominado “Processo de Reorganização Nacional” - modificou os principais eixos estruturantes do sistema educativo e transformou profundamente os sentidos de educar, desmantelando a profissão docente e iniciando um processo de fragmentação educativa que permanece até a atualidade.

A política educacional da última ditadura militar argentina adotou o conceito administrativo empresarial de obter resultados com o menor custo possível e prestar um serviço eficiente com o mesmo custo. No entanto, conforme afirma Rodriguez (2007), a chamada “ditadura” não pode ser compreendida como um bloco homogêneo e o projeto de intervenção no corpo docente dos sucessivos ministros não pode ser percebido como unívoco.

Embora houvesse divergências conceituais, de acordo com Puiggros (2001), em linhas gerais, as sucessivas administrações da ditadura militar na área educacional coincidiram basicamente em: restabelecer a ordem como condição prévia para uma liberdade individual coerente com o liberalismo econômico e o auge da “pátria financeira”, subsidiariedade do Estado e estímulo à iniciativa privada com as metas a



serem atingidas após um período de forte monopólio ideológico e político estatal; transferência das instituições educativas; repressão na comunidade educativa e restauração dos valores religiosos e políticos acidentais. Propuseram sua vigência até o ano de 2000.

Southwell e Vassiliades (2009) afirmam que em 1977, foi aprovado na província de Buenos Aires o Plano de Estudos do Magistério Normal Superior, com o qual se regulamentou a formação docente no território de Buenos Aires. Neste, constava que a formação deveria ocorrer, primeiramente com “estudos básicos”, que seriam a base de toda a formação para professores, os quais, posteriormente, poderiam se especializar.

Vassiliades (2006) expõe o terceiro parágrafo do Plano, o qual apresenta alguns dos princípios e sentidos que deveriam embasar a tarefa de ensinar. Deveria ensinar ao professor a máxima importância educativa na consolidação da nacionalidade; o professor era o agente principal que tem o sistema educativo para a preparação dos recursos humanos; nenhuma inovação educacional seria válida se não viesse acompanhada da devida preparação do pessoal que haveria de levá-la a cabo. Com bons professores, tudo seria possível; o professor seria o principal agente de mudança e o instrumento mais importante para assegurar os valores de nossa civilização; - o docente deveria participar inteligente e fervorosamente no sistema de formação do sujeito a ser formando; deveria ser eliminada do currículo a antiga ideia da mera transmissão e armazenamento de conhecimentos, substituindo-a pela do domínio dos instrumentos do ensino aprendizagem.

De acordo com Puiggros (2001), a ditadura considerou a educação como um campo que havia sido especialmente apto para o florescimento da subversão. Para contrariar tal antecedente, era necessário estabelecer uma profunda coerência entre a política, a repressão e a educação.

Conforme afirma Vassiliades (2006), havia nos discursos uma forte ênfase na transcendência da tarefa de ensinar e nas prescrições dos conteúdos a se inculcar, vinculados à civilização cristã ocidental. Além disso, o professor em sala de aula deveria: formar mais que informar; inculcar o apego à família e a devoção à Pátria e seus símbolos; desenvolver nos alunos hábitos e atitudes que se deduzam de uma convicção



de que nada durável e verdadeiro se consegue sem trabalho e sem esforço; induzir ao respeito ao que fora realizado pelos seus superiores e a ter audácia para criar sem esperar recompensas.

## **PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES**

Anísio Teixeira propunha uma educação integral no sentido de educação e formação da infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. Para tanto, se deveriam formar diversos professores que atuaram em várias áreas e não um único professor para dar conta de toda essa demanda.

No plano de formação de Teixeira, constava que o Estado deveria prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades.

Na visão escolanovista do educador Juan Mantovani, o professor, mais do que dominar o conteúdo a ser ensinado, deveria dominar as técnicas de ensino, as metodologias que já vinham sendo cientificamente desenvolvidas. Deveria, portanto, ser formado pedagogicamente com base nas teorias modernas para atuar em sala de aula. O dever do docente seria, em sua concepção, o de suscitar no aluno o desejo de aprender.

A formação do professor centrava-se no fomento à sua capacidade de desenvolver o ensino na sala de aula, dominar e articular metodologias de aprendizagem, pois a sua preocupação central era o aluno. Contudo, como pode ser inicialmente observado, a política educacional, implantada durante o Regime Civil Militar no Brasil, priorizou a técnica, as metodologias, dissociando-as da valorização do professor, de sua autonomia e da capacidade intelectual de criar, ensinar, transformando-o em um professor seguidor de regras e conteúdos pedagógicos, que incentiva a passividade do aluno. Um professor sem autonomia pode ser criativo? Pode ensinar o pensamento criativo?

Na tentativa de revitalizar as escolas normais e tornar a carreira docente mais atrativa, instituiu-se um projeto de estabelecimento de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, mas estes também não lograram êxito.



A última ditadura militar argentina adotou o conceito administrativo empresarial de obter resultados com o menor custo possível e prestar um serviço eficiente com o mesmo custo, com base no liberalismo econômico.

## CONCLUSÕES

Ao longo dos anos foram surgindo diversos modelos de formação de professores e diversas estruturas de recrutamento. É, portanto, importante investigarmos a especificidade de cada época, tendo em vista as características de cada sociedade em seu momento histórico e, conseqüentemente, a heterogeneidade e descontinuidade que moldaram a constituição do sistema escolar brasileiro.

Embora na argentina, ao que tudo indica, durante a ditadura houvesse uma maior preocupação com a formação do professor, do ponto de vista, sobretudo, da formação moral e patriótica, com forte conteúdo ideológico, cívico de obediência, em contraste com a autonomia pedagógica, no Brasil, o professor do ensino de 1º e 2º graus, teve sua formação articulada em torno de conteúdos tecnicistas, indicados e organizados em livros didáticos reprodutores da teoria e do modo de se ensinar, de uma didática técnica e instrutiva; tal processo trouxe, como conseqüências, uma carreira e uma escola pública cada vez mais desconsideradas, desvalorizadas, um sujeito recrutado para se colocar a serviço do Estado para conformação dos discentes ao projeto político-ideológico do Regime Civil Militar. Um professor que precisou buscar formas de sobrevivência na escola privada. Aliás, uma realidade que também se configurou na Argentina, em suas especificidades culturais.

Face ao exposto, perguntamos: esse modelo de degradação da escola pública seria possível dentro do pensamento Escolanovista?

Além disso, muitas questões persistem para prosseguirmos investigando: O regime militar encobre a concepção pedagógica da escola nova, que posteriormente é retomada no período de redemocratização, quais os motivos? Quais as permanências e rupturas do pensamento escolanovista?



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1986** um estudo sobre a política educacional. 444 f. tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1990.

MANTOVANI, Juan. **Ciencia y consciência de la educacion:** problemas, esquemas y experiencias. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

\_\_\_\_\_. **La educación y sustres problemas.** 8. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1967. (1. Ed.: 1943).

PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **Historia de la educación en la Argentina:** la educación em las provincias y territorios nacionales: 1885-1945. v. 4. Buenos Aires: Galerna, 2001.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. Las Reformas al Estatuto del Magisterio en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983). IN: **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Rosário.** ano 3. N. 2. Editora: Laborde, 2007. pp. 137-160. disponível em:

[http://www.academia.edu/3612589/Las\\_reformas\\_al\\_Estatuto\\_del\\_Magisterio\\_en\\_la\\_provincia\\_de\\_Buenos\\_Aires\\_durante\\_la\\_%C3%BAltima\\_dictadura\\_militar\\_1976-1983](http://www.academia.edu/3612589/Las_reformas_al_Estatuto_del_Magisterio_en_la_provincia_de_Buenos_Aires_durante_la_%C3%BAltima_dictadura_militar_1976-1983)

Consultado em: 23/04/2015

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação.** Vol. 30 N. 02. 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Consultado em 24/04/2015.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SOUTHWELL, Myriam e VASSILIADES, Alejandro. Regulación Estatal y Formación Docente Durante la Última Dictadura Militar en la Provincia de Buenos Aires. **Pensamento Plural.** n. 04. Pelotas: janeiro/junho, 2009. 117 – 135. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/05.pdf>. Consultado em> 23/04/2015

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação.** Salvador, n.1, 1930. p. 2-30.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública.** Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

\_\_\_\_\_. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública.** Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1952. p.110-117.



ISSN: 2175-5493

**XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**

14 a 16 de outubro de 2015

\_\_\_\_\_. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p. 3-27.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959a. p.78-84.

\_\_\_\_\_. Mais uma vez convocados. **Educação e ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, abr. 1959b. p. 5-33.

\_\_\_\_\_. Escolas de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259.

**VASSILIADES, Alejandro. Enseñar durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires: acerca de nuevos (y perdurables) sentidos para la escuela y los docentes. In: Historia de la educación - anuario. vol. 7 Ciudad autónoma de Buenos Aires. ene./dic. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S23139277200600100012](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S23139277200600100012)>. Acesso em: 23/04/2015.**