

Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**

Inês Ferreira de Souza Bragança

Palavras-chave: memória; docência; formação de professores.

Resumo

O presente artigo busca concepções sobre docência e formação em artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) na década de 60, com a perspectiva de capturar alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. Para tanto, primeiramente, mergulhamos no estudo de artigos que tratam das referidas questões, para, em um segundo momento, analisarmos as relações da problemática tal como foi posta naquele contexto e como se apresenta nos desafios atuais.

Apresentação

Buscando concepções sobre docência e formação, visitamos alguns artigos sobre a formação de professores de Ensino Fundamental na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicados na década de 60,¹ com a perspectiva de trazer alguns lampejos do passado, de momentos de perigo, densos de contradições e de possibilidades para a educação brasileira. Walter Benjamin ilustra esse processo com a imagem do *Angelus novus*, de Paul Klee, que, ao mesmo tempo que olha o passado, é arremessado para o presente (Gagnebin, 1993). Assim, encontramos na literatura questões que se colocam, ainda hoje, como desafio para aqueles que produzem a profissão docente.

A década de 60 constituiu, portanto, um período histórico de muitas tensões e possibilidades para a sociedade brasileira e para o sistema educacional. E, nesse contexto, que concepções sobre docência e formação são veiculadas pelo ideário educacional? Que referenciais teóricos fundamentam essas proposições? Quais os principais

problemas e quais as alternativas para a formação de professores propostas pela literatura educacional? Como esses problemas se colocam, hoje, no campo educativo?

Para tanto, primeiramente, mergulhamos no estudo de artigos produzidos na década de 60 que tratam das alusivas questões, para, em um segundo momento, analisarmos as relações da problemática tal como foi posta naquele contexto e como se apresenta nos desafios atuais.²

Lampejos da literatura estudada³

Lourenço Filho, em 1960, afirma que a concepção social sobre o professor e seu trabalho encontra-se mediada pelo momento histórico. Desta forma, "transitamos dos figurinos sociais, de quase exclusiva concepção técnica, para os modelos íntimos que cada professor logre criar em si mesmo, em relação à sua profissão e à sua pessoa, dentro da profissão" (p. 42). A análise dos textos procurou, então, compor uma "imagem" sobre o professor e seu trabalho na literatura estudada.

* O presente texto foi produzido a partir do relatório apresentado ao grupo de pesquisa "Destruição e Reinvenção da Escola Pública: Tensões na Formação de Professores", coordenado pela professora Célia Frazão Soares Linhares na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1998.

¹ A listagem dos artigos estudados encontra-se nas referências bibliográficas.

² As questões trazidas pela literatura educacional, bem como a análise desenvolvida, situam-se dentro do movimento múltiplo da história e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, sempre como uma, entre outras possibilidades de análise. Focalizamos a década de 60 e especificamente os artigos publicados pela RBEP que tratam da formação de professores e efetivamos uma análise restrita a este material, definindo, assim, um necessário corte epistemológico.

³ Para apresentação deste item, especialmente o levantamento de problemas, referenciais teóricos e alternativas, bem como para composição das "imagens sobre a docência", foram analisados todos os artigos da RBEP listados nas referências bibliográficas e não somente os que estão diretamente citados no texto.

Problemas, referenciais teóricos e alternativas

A partir da literatura estudada, destacamos três dimensões: um conjunto de problemas que são atribuídos à formação docente, os referenciais que fundamentam as discussões apresentadas e as alternativas propostas naquele momento histórico.

Ressaltamos, assim, como *problemas*: a *relação teoria e prática*, sendo considerados, nesse caso, a realização de cursos desligados dos problemas da escola primária, o currículo que aponta o desequilíbrio entre a formação teórica e prática, a maioria de alunos que não completam o estudo de metodologia com observações de aula, professores de prática de ensino com pouca experiência nas escolas primárias; a *questão profissional e o currículo*, sendo debatidos os problemas das escolas normais que não desenvolvem o espírito profissional, do conteúdo que oferecem ao aluno como não adequado às variáveis necessidades dos alunos ou às exigências atuais da profissão, dos currículos enciclopédicos, do número de disciplinas como muito grande e dificultando não só um estudo aprofundado que ofereça condições de articulação interna, mas também com os problemas da profissão; finalmente, o *abandono do curso e do magistério*, *dificuldade dos professores com os problemas infantis*, *necessidade de maior acompanhamento dos professores novos*, *grande número de professores leigos*.

Os problemas destacados sinalizam uma concepção de educação e de formação docente, e muitos desses problemas se recolocam em diferentes contextos históricos. Destaca-se a questão da dificuldade de articulação teoria e prática, que tem sido recorrente na literatura educacional sobre a formação de professores. Os currículos enciclopédicos, com um excessivo elenco de disciplinas, apontam para uma ênfase na formação geral que não vem permeada por uma relação dialética com a prática educativa, com o contexto social e com as exigências da profissão.

Registra-se o fenômeno da "evasão de professores", que hoje se manifesta de forma acentuada no sistema educacional brasileiro. Naquele período histórico, as normalistas abandonavam os cursos pela falta de tempo, pelos encargos familiares, e 50% dos alunos e alunas cursavam sem ter interesse de dedicar-se à profissão.

Havia procura dos cursos normais pela classe média,⁴ e o ofício de professor representava *status* social; hoje, os baixos salários, a imagem social do trabalho docente e as condições de trabalho levam ao abandono da profissão.

Quanto aos *referenciais teóricos*, observamos uma ênfase nos estudos psicológicos. Questionados quanto às dificuldades da prática docente, os professores destacam os "problemas infantis" como dificuldades de aprendizagem, de comportamento e disciplina em geral. Não há menção a questões da prática pedagógica ou de natureza cultural e social, já que a Psicologia vem como a ciência que pode dar suporte para análise do fenômeno educativo.

Os textos analisados apresentam um caráter de denúncia da situação existente, apontando, contudo, para poucas propostas de intervenção. Como *alternativa* para a formação de professores, registra-se referência à extinção da nomeação de leigos e organização de instituições destinadas à formação do magistério, em regime intensivo, preparando professores para locais carentes. Diante da problemática dos altos índices de evasão e repetência, a solução apontada é para o preparo profissional do professor.

Não há como deixar de estabelecer, de imediato, correlação entre os índices de repetência e evasão e a situação já exposta, relativamente à qualificação do professorado no Brasil.

Não há, porém, a menor dúvida de que, entre as várias razões que determinam a evasão escolar, temos a de que o próprio professor não consegue atrair e reter o aluno... (Pinheiro, 1966, p. 22).⁵

Há uma certa tendência de culpabilização do professor quanto aos problemas do sistema educacional. Nesse sentido, a formação continuada vem como uma resposta linear à problemática da escola, panacéia que pode resolver todos os males.

Imagens da docência

Os textos trazem, também, uma imagem sobre o trabalho docente, que se define especialmente por características atribuídas ao professor.

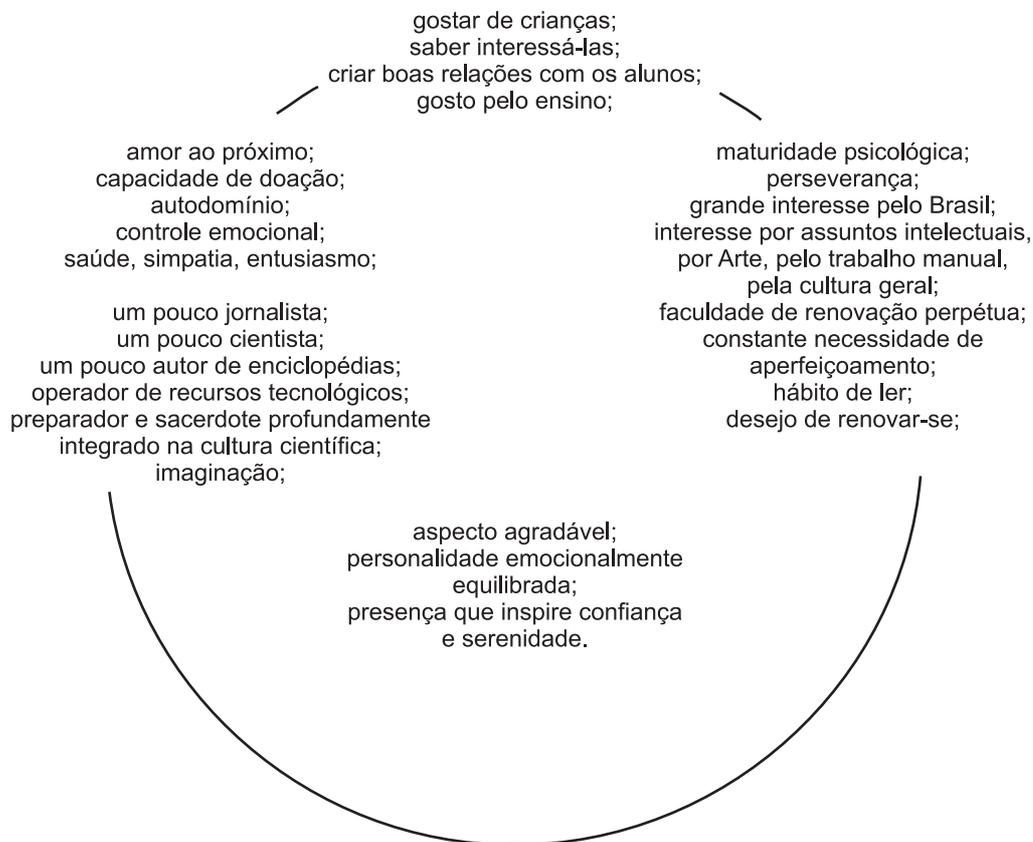
... o professor há de ter energia e paciência; prazer em comandar e desejo de servir, capacidade de afirmação e, algumas

⁴ "... em relação à inserção de classe, os professores primários têm estado vinculados, historicamente, às classes médias e que esta categoria teve uma movimentação de frações desta mesma classe social: no século passado, eram recrutadas entre as mulheres das camadas pobres, órfãs abrigadas em instituições de caridade, posteriormente filhas de famílias das classes médias urbanas, nas décadas de 40, 50 e 60, entre famílias cujos chefes executavam trabalhos não-manuais e possuíam renda familiar alta, e, na década de 70, entre mais baixas desta mesma classe" (Pessanha, 1994).

⁵ O texto *Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação*, de autoria da professora Lúcia Marques Pinheiro, constitui "informe elaborado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais para a II Conferência Nacional de Educação", sob a orientação da referida autora (Pinheiro, 1966).

vezes, capacidade de dissimulação. Há de reunir, enfim, alguns poderes angélicos e outros demoníacos... (Lourenço Filho, 1960, p. 49).

Das características citadas nos artigos estudados, destacam-se:



Essas definições do professor sinalizam uma imagem do trabalho docente como uma "doação pessoal", em que alguns dos elementos são traços do temperamento, da aparência, do estilo pessoal de relacionamento com as pessoas. O elemento "sacerdotal" da profissão docente é explicitamente descrito, havendo fortes referências a elementos da moral cristã. O professor/professora deve ter características que apontem para o autodomínio, o controle emocional e maturidade intelectual. Observa-se uma tendência generalista que inclui arte, trabalho manual, cultura geral, ciência e os recursos tecnológicos. O professor/professora deve ter o desejo de constante aperfeiçoamento, o hábito de ler e muita imaginação.

Os textos trazem, ainda, referências que definem o trabalho docente como uma tarefa fundamentalmente feminina, em que "a mestra representaria o papel de mãe" (Rosa, 1967, p. 126).

A superioridade feminina no ensino, que é incontestável, sobretudo no grau primário, advém de maior intuição psicológica da mulher, sua mais fina sensibilidade ou sentido estético (Lourenço Filho, 1960, p. 49).

... que o magistério é carreira própria para a mulher em vista de "instinto maternal", da paciência e docilidade femininas (Realizações..., 1962, p. 119).

As características citadas anteriormente se concretizam na imagem da "mãe" ou da "tia", que deve ser doce, amável, sensível e paciente. A professora como "guardiã da moral", responsável pela formação de hábitos como justiça, lealdade, generosidade, tolerância, colaboração, solidariedade, honestidade.

São tarefas da escola primária manter a necessária base de estabilidade social, para que o progresso se faça sem abalos, sem destruição das normas morais... (Realizações..., 1962, p. 108-109).

A tarefa atribuída à escola primária encontra-se com a imagem do(a) professor(a) alinhavada pelos textos, propondo tarefas que visam à formação de sujeitos "conformados" com a realidade social, preparados para defender a estabilidade e o progresso.

Reafirmamos, contudo, que esta é apenas uma das leituras possíveis: uma imagem da docência que foi construída a partir de fragmentos e vem, necessariamente, imersa no contexto histórico que a produziu. Ressaltamos, ainda, que esta se coloca como o referencial mais amplo da política macroeducacional, pois, no cotidiano, os educadores/intelectuais, que constituíam o campo educativo, indicavam combatividade no enfrentamento das questões postas como desafios para a docência e para a formação, desafios estes que se reapresentam hoje e que precisam ser enfrentados.

A formação de professores – leitura a "contrapelo"

Na leitura dos textos, identificamos algumas das questões que ainda hoje se colocam como problemas no campo educativo. Neste item, perseguimos o rastro dessas questões, fazendo o movimento passado-presente. Buscamos uma reflexão sobre docência e formação, e nos parece interessante a confluência de algumas premissas.

Lourenço Filho (1960) traz a compreensão de uma interdependência entre vida pessoal e profissional, pois, segundo este autor, valorizar a profissão significa valorizar a si mesmo. A literatura nacional e internacional tem apontado para esta questão. Maria da Conceição Moita afirma que a formação é uma ação vital de construção de si mesmo, é a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa: "Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma em interação". Pesquisas realizadas destacam um forte impacto da vida familiar e social sobre a vida profissional dos professores. O espaço profissional é aberto a outras experiências, sendo fonte de conflito, tensão, mas também de enriquecimento. Identidade pessoal e profissional estabelecem uma variedade de relações que produzem autocriação e transformação (Nóvoa, 1992a, p. 114-115 e 131).

Há uma ênfase no aperfeiçoamento dos professores no sentido de desenvolvimento da "consciência profissional". O aperfeiçoamento é conceituado como "uma ação *contínua e progressiva*", e deve, segundo Lourenço Filho (1960, p. 42), constituir cursos e estudos nas próprias escolas. O conteúdo desses cursos deve estimular a ampliação da cultura dos professores. Esta ênfase no "aperfeiçoamento de professores" vem ao encontro das pesquisas atuais que enfatizam o processo de construção continuada da formação docente, que se desenvolve, prioritariamente, no cotidiano da escola.

O processo de "investigação ativa" vem, na literatura estudada, como um instrumento que visa transformar a situação concreta existente. "O que temos exatamente de fazer? É isso que, realmente, estamos fazendo? Se não estamos, por que tal acontece?" (Lourenço Filho, 1960, p. 45-46). A proposição da "investigação ativa" nos reporta ao processo de reflexão-na-ação, formulado por Schön (Nóvoa, 1992b), segundo o qual o professor é um intelectual que atua promovendo a revitalização da prática. O professor permite ser surpreendido pelo que o aluno faz, reformula o problema e efetua uma nova experiência. Este é o processo no qual o professor encoraja a confusão do aluno e a sua própria confusão, no sentido de promover a aprendizagem e a ressignificação constante das práticas pedagógicas. A atitude de estudo permanente é característica da ação docente.

Lourenço Filho (1960, p. 52) estabelece ciclos no trabalho docente, segundo o qual seria preciso, no mínimo, cinco anos para ser bem classificado numa escala de eficiência; essa posição é mantida até o vigésimo ano e a partir daí se começa a declinar. De acordo com a perspectiva dos "ciclos de vida profissional", os professores passam por diferentes fases ou etapas.

Todas elas têm características próprias, havendo, porém, a considerar que uma nova fase pressupõe a alteração das características da anterior e a assunção de novas características, fruto, muitas vezes, de circunstâncias aleatórias, e que em cada fase essas características se organizam de modo específico, por referência às fases anteriores e às que se seguirão (Gonçalves apud Nóvoa, 1992a, p. 148).

Por meio de uma pesquisa, Gonçalves (apud Nóvoa, 1992a, p. 164) definiu cinco etapas na carreira docente. Os primeiros

quatro anos são o "início" da profissão e se caracterizam pelo choque com o real e a descoberta de um mundo novo. Nesse momento, misturam-se a falta de preparação, condições difíceis de trabalho, alinhando-se a uma luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão.

Entre os cinco e sete anos, podendo prolongar-se até os dez, registra-se um momento de "estabilidade", onde o(a) professor(a) alcança confiança na gestão de ensino-aprendizagem e a satisfação pelo trabalho. Oscilando entre 8 e 15 anos, há um período de "divergência", de desequilíbrio, em que uns procuram investir na profissão e outros demonstram cansaço e saturação. A quarta fase caracteriza-se pela serenidade (entre 15 e 20-25 anos), fruto de queda do entusiasmo e um certo distanciamento afetivo. De 31 a 40 anos de serviço há, para alguns, uma "renovação do interesse", demonstrando-se entusiasmado para continuar e aprender coisas novas, e, para outros, uma fase de desencanto, em que só se espera a aposentadoria. Confrontando-se as proposições de Lourenço Filho (1960) e Gonçalves (Nóvoa, 1992a), observamos a confluência de interesses na análise da trajetória docente.

Encontramos no texto de Pinheiro (1966, p. 26) outra problemática que ainda hoje se coloca de forma visível e é recorrente na literatura educacional:

É evidente que a pedagogia encontrada nas escolas primárias não assimilou as contribuições científicas de nosso tempo, o espírito da moderna filosofia da educação, as técnicas que influem na arte de ensinar o espírito de investigação e de aperfeiçoamento contínuo.

A questão colocada nos reporta à fragmentação no campo pedagógico e ao atravessamento entre teoria e prática. Se, por um lado, as temáticas desenvolvidas em pesquisas educacionais se distanciam da escola básica, por outro, as *produções* existentes não passam por um processo de validação social, já que chegam à escola e caem no vazio, pois o professor é tido como mero executor.

Linhares (1991) sinaliza o "abismo entre a intelectualidade acadêmica e a escola básica":

Esta distância entre os que pensam e fazem a educação escolar esteriliza a pesquisa, tornando-a artificial, pois a impede

de penetrar na problemática viva da escola, de conviver e confrontar-se com a realidade pedagógica que se constitui como prova efetiva da validade das teorias.

A literatura internacional destaca que a "profissionalização do saber na área das Ciências da Educação" traz a desvalorização dos saberes experienciais e práticos dos professores, aumentando a distância da produção do saber pedagógico do cotidiano escolar (Nóvoa, 1992b, p. 27).

Popkewitz (1992), no artigo "A profissionalização de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial", destaca que o século 19 divulgou a concepção de profissionalização e sua referência à posse de conhecimentos teóricos especializados. Nos EUA, especialmente no campo educativo, este processo se concretizou no século 20, quando "a ciência legitimou a organização do trabalho sobre o currículo e a aprendizagem, numa estratégia para racionalizar o conhecimento dos professores sobre a prática pedagógica". Foi a Psicologia Cognitiva que veio direcionar "o modo como os professores pensam e refletem sobre sua prática" (Nóvoa, 1992b, p. 43 e 45).

Compreendemos a formação continuada de professores no cotidiano da escola como uma alternativa para este processo (Souza, 1997). Por meio de movimentos individuais e coletivos, os professores produzem uma rede de interdependências e saberes pedagógicos que podem revitalizar as práticas. Nesse movimento, o registro assume um papel fundamental, pois constitui a memória da escola e a afirmação dos saberes dos professores.

Pinheiro faz uma relação entre memória e formação de professores nas seguintes afirmações:

Como esperar que se tornem educadores e não meros repetidores ao que aprenderam em suas escolas primárias quando alunos?

A Pedagogia ativa não é usada e nisto reside, sem dúvida, uma das dificuldades que encontram os professores em aplicá-las na escola primária. Embora tenha notícia ou conheça teoricamente os métodos de ensino mais atualizados, o professor – que os não exercita suficientemente durante a formação – quando se vê diante das classes primárias volta às práticas rotineiras de seu tempo de aluno, que estão mais bem integradas em seu comportamento (Pinheiro, 1966, p. 35-36).

A formação de professores passa pelos arquivos da memória e começa muito antes da opção pelo magistério como profissão, pois desde cedo aprendemos com nossos professores e professoras formas de lidar com a dinâmica da escola e da sala de aula e formas de concretização do currículo. É preciso ressignificar esses anos escolares, as histórias surpreendentes boas e ruins que vão se acumulando, constituindo imagens sobre o ofício de professor.

Para refletir

Este trabalho busca "indícios e sinais" (Ginzburg, 1989) sobre o professor e seu trabalho, indícios que nos instigam e se desdobram em outras perspectivas de pesquisa.

A reflexão aponta para o quanto a imagem sobre o ofício docente vem marcada pelo contexto e pelos referenciais históricos que a produziram. Apesar das marcas diferenciadas entre a produção da década de 60 e as pesquisas contemporâneas sobre docência e formação, é possível, contudo, identificarmos questões que se entrelaçam e que ainda constituem desafios do campo educativo.

Ao escovar a história a contrapelo, temos um movimento passado-presente-futuro, trazendo faíscas na literatura da década de 60, que se traduzem em questões ainda presentes e que nos ajudam a olhar o futuro. Qual a imagem que hoje temos sobre o professor e sua formação? Quais as relações desta imagem com os antecedentes históricos que impregnam nosso olhar sobre o ofício docente? Como reconstruir nossa imagem docente no espelho?

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Org.). *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)*. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Histórias e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- _____. *Walter Benjamin*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: MITOS, emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1994.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1989. p. 15-43 e 65-84.
- _____. *Sujeito histórico e memória cultural: contradições e desafios*. Rio de Janeiro: UFF, 1995. 13 p. Mimeografado.
- LINHARES, Célia Frazão Soares et al. Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário. *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 59-68, jul./dez. 1991.
- NÓVOA, Antonio (Org.). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995a. p. 29-41.

- _____. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1995b.
- _____. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992a.
- _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.
- _____. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995c.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.
- POPKEWITZ. A profissionalização de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Jeferson I. da. *Formação do educador e educação política*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta. *Educação e Sociedade*, v. 31, p. 79, dez. 1988.
- SILVA, W. C. *A criação dos institutos superiores de educação no Brasil: alternativa superior para a formação de professores*. Caxambu, MG, 1999. Texto apresentado na 22ª Reunião da Anped.
- SOUZA, Inês F. de. 1994. *Universidade e escola básica: construindo a unidade dialética entre intelectualidade e a prática pedagógica*. Niterói: UFF, 1994. Monografia.
- SOUZA, Inês Ferreira. 1997. *A produção do saber docente na escola: possibilidades emancipatórias da narração na formação permanente do educador*. Niterói, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

Bibliografia consultada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

- CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Formação do professor primário no Brasil. RBEP, v. 52, n. 115, p. 113-136, jul./set. 1969.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Aperfeiçoamento do magistério. RBEP, v. 33, n. 78, p. 39-56, abr./jun. 1960.
- PINHEIRO, Lucia Marques. Aperfeiçoamento dos professores primários. RBEP, v. 40, n. 92, p. 52-62, out./dez. 1963.
- _____. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. RBEP, v. 46, n. 103, p. 10-64, jul./set. 1966.
- REALIZAÇÕES da Divisão de Aperfeiçoamento do magistério do C.B.P.E. em 1961. RBEP, v. 37, n. 86, p. 129-138, abr./jun. 1962.
- ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário de Maceió. RBEP, v. 48, n. 107, p. 111-155, jul./set. 1967.
- TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. RBEP, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.
- _____. O problema de formação do magistério. RBEP, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.

Inês Ferreira de Souza Bragança, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/Uerj) e da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

isouza@nitnet.com.br; inesfsb@estacio.br

Abstract

This article searches for conceptions on teaching and education in articles published by Inep magazine in the 60s decade. This movement had as perspective to apprehend some flashes from the past, flashes of dangerous moments, dense with contradictions and possibilities for Brazilian Education. In order to that, we deeply focused into the study of articles that are related to those issues, so that, in a next step, being able to analyze the relations of the problem as it was placed at that context and how they are presented in today challenges.

Keywords: memory; teaching.

Recebido em 12 de julho de 2002.

Aprovado em 24 de junho de 2003.