



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cecilia Neves Lima

A Formação de Professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão
de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de
1955 a 1964

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2008

Cecilia Neves Lima

A Formação de Professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a 1964

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof (a) Dr (a) Angela Maria de Souza Martins

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cecilia Neves Lima

***A Formação de Professores no Distrito Federal: os cursos da Divisão de
Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP) nos anos de 1955 a
1964***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor(a) Doutor(a) Angela Maria Souza Martins

Orientador – UNIRIO

Professor(a) Doutor(a) Ana Waleska Pollo Campos Mendonça – PUC-Rio

Professor(a) Doutor(a) Nailda Marinho da Costa Bonato – UNIRIO

Agradecimento

Primeiramente agradeço à CAPES pelo apoio acadêmico e financeiro concedido, o que possibilitou a confecção dessa dissertação.

Agradeço também ao apoio acadêmico da UNIRIO, em especial a minha orientadora Angela Maria Souza Martins pelo excelente trabalho de orientação, e aos membros da banca examinadora que contribuíram para que esse trabalho tivesse a reflexão e o aprofundamento dignos de uma dissertação de mestrado .

Um agradecimento especial à professora Maria do Carmo Marques Pinheiro pela entrevista concedida que trouxe elementos inéditos ao trabalho, enriquecendo a análise do objeto de estudo.

Agradeço a todos que de alguma maneira contribuíram para que este trabalho se realizasse, em especial a meus pais Elvira e Dídimo e a meu companheiro Thiago, sem eles eu não teria o incentivo e a perseverança para a conquista de meus sonhos.

A todos meu muito obrigada!

“A tarefa do historiador parece-me a mais difícil; ele precisa de uma atenção constantemente voltada para mil objetos ao mesmo tempo, devendo através das citações, das enumerações precisas, dos fatos que ocupam uma posição apenas relativa conservar este calor capaz de animar a narrativa”. Penso como ele: os fatos são relativos; essencial, em compensação, é a “animação” e portanto este “calor” que o historiador na realidade não conserva (pois já desapareceu completamente dos vestígios que ele examina), mas desperta com seu hálito e deve constantemente reavivar. É esta sua tarefa. (...) Pois o fato é que os historiadores não são detectores inertes, lêem com olhos sempre novos os mesmos documentos, baseando-se em questionários constantemente adaptados. A maioria dos achados provém desse fermento de fantasia que leva o historiador a afastar-se dos caminhos muito batidos. (DUBY,1993, p.57-58).

RESUMO

O presente trabalho analisa os cursos de formação continuada para o aperfeiçoamento do magistério oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) /Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), através das ações da Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), no período de 1955 a 1964. Os cursos tinham abrangência nacional, versavam sobre os principais temas educacionais e contavam com a presença de docentes e profissionais da educação em geral de todo o país que se deslocavam até o Distrito Federal para a realização dos cursos, que ocorriam na própria sede do INEP, do CBPE, na escola experimental do INEP (escola Guatemala) e em outras instituições adequadas a temática do curso, por meio de convênio. Através de um sistema de bolsas, os professores denominados alunos-bolsistas tinham a oportunidade de entrar em contato com as inovações pedagógicas e com os resultados de pesquisas desenvolvidas pelo INEP/CBPE, além da troca de experiências com professores de outras regiões do país. Buscamos analisar as fontes tendo em vista o aporte teórico metodológico da História Cultural, de acordo com Le Goff, as fontes possuem no momento de sua construção um caráter “monumental” no sentido de se deixarem impregnar neste momento pelas idéias, intenções e sentidos dos atores/autores oficiais. As fontes documentais utilizadas referem-se aos arquivos pessoais de Anísio Teixeira (CPDOC/FGV) e Lúcia Marques Pinheiro (ABE). Dentre os documentos analisados destacam-se relatórios e súmulas de atividades do INEP/CBPE, que nos apresentam uma visão global da abrangência e atuação desses cursos na formação de professores, bem como de toda a política de valorização do magistério que essas instituições tinham como seus carros-chefes de atuação e materiais relativos aos cursos propriamente ditos como programas, ementas, avaliações, etc, que nos apontam diretrizes e linhas norteadoras da ação pedagógica dos cursos, bem como sua coerência epistemológica com as ações em nível geral do INEP/CBPE. Os resultados apontam para a centralidade das ações da DAM no âmbito do projeto de renovação educacional implantado pelas políticas do INEP/CBPE para a melhoria das condições de formação do professorado brasileiro à época. Os cursos configuraram-se como importante estratégia de disseminação do ideário pragmatista no cenário educacional brasileiro, tornando-se pólo irradiador do projeto de formação continuada de em escala nacional do INEP/CBPE nos anos de 1955 a 1964. Dessa forma, pode-se dizer que os cursos oferecidos foram uma iniciativa de grande valor à época, constituindo-se num grande pólo de formação docente no país.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, história da educação, INEP/CBPE/DAM, política educacional, educação e pragmatismo.

ABSTRAT

The present work analyzes the courses of continuous formation for the improvement of the teaching offered by the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) / Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), through the actions of the Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), in the period from 1955 to 1964. The courses had national inclusion, they turned on the main education themes and counted on the presence of teachers and professionals of the education in general of the whole country that they moved to Federal District for the accomplishment of the courses, that happened in the INEP, the CBPE, in the experimental school of INEP (school Guatemala) and in other appropriate institutions the theme of the course, through covenant. Through a system of scholarships, the teachers denominated student-scholarships had the opportunity to enter in contact with the pedagogic innovations and with the results of researches developed by INEP/CBPE, besides the change of experiences with teachers of other areas of the country. Searched for to analyze the sources tends in view the methodological theoretical contribution of the Cultural History, in agreement with Le Goff, the sources possess in the moment of construction a "monumental" character in the sense of if let to impregnate at this time for the ideas, intentions and senses of the official actors. The used documental sources refer a personal files to Anísio Teixeira (CPDOC/FGV) and Lúcia Marques Pinheiro (ABE). Among the analyzed documents stand out reports and abstracts of activities of INEP/CBPE, that present a global vision of the inclusion and actuation of those courses in the teachers' formation, as well as of the whole politics of valorization of the teaching that those institutions had as their "carros-chefes" of performance and relative materials to the courses properly said as programs, menus, evaluations, etc, that note theirs guidelines and lines of directions of the pedagogic action of the courses, as well as theirs epistemological coherence with the actions in general of INEP/CBPE. The results appear for the centrality of the actions of DAM in the extent of the project of education renewal implanted by the politics of INEP/CBPE for the improvement of the formation conditions of the Brazilian faculty to the time. The courses were configured as important strategy of spread of the pragmatism ideas in the Brazilian education scene, becoming irradiator point of the project of continuous formation of in national scale of INEP/CBPE in the years from 1955 to 1964. In that way, it can be said that the offered courses were an initiative of great value to the time, being constituted in a great point of educational formation in the country.

KEY WORDS: teachers' formation, history of the education, INEP/CBPE/DAM, educational politics, education and pragmatism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 Desenvolvimentismo e Educação no Contexto dos “Anos Dourados”	
1. Os antecedentes da década de 1950	26
2. A década de 1950: o governo JK (1956-1960)	
<i>A ideologia desenvolvimentista</i>	34
<i>A política de governo</i>	37
<i>A política econômica: o Plano de Metas</i>	40
<i>O setor educacional</i>	42
<i>O custo do desenvolvimento</i>	45
3. O governo de Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964)	45
CAPÍTULO 2 Pragmatismo e Experimentalismo Pedagógico no Brasil nos anos de 1955 a 1964	
1. A Filosofia Pragmática e o Experimentalismo Pedagógico de John Dewey	
<i>Principais Conceitos</i>	49
<i>O Papel da Escola</i>	55
2. A Apropriação do Ideário Pragmático no Brasil nos anos de 1955 a 1964	58
CAPÍTULO 3 O Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Contexto do INEP	
1. A Origem do INEP	63
2. O contexto do INEP na gestão de Anísio Teixeira	67
3. A criação do CBPE e CRPE's	71
CAPÍTULO 4 A DAM e sua Estrutura: objetivos e ações	
1. A Atuação	80
2. Principais Ações	
<i>A Política de Publicações</i>	82
<i>A Escola Experimental do INEP</i>	85
<i>Os Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério</i>	93
CAPÍTULO 5 A Anatomia dos Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério: percorrendo seu interior	
1. Principais Diretrizes e Linhas de Ação	
<i>Principais Diretrizes</i>	102
<i>Linhas de Ação</i>	109

2. Pontos de Contato entre o Ideário Pragmático e a Ideologia Desenvolvimentista	117
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

121

REFERÊNCIAS

125

ANEXOS

Anexo 1

132

Anexo 2

141

Anexo 3

144

INTRODUÇÃO

A escolha do tema e do objeto de estudo da presente dissertação de mestrado tem origem no início de minha trajetória acadêmica, ainda como estudante do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Durante a graduação, participei como bolsista de iniciação científica da pesquisa intitulada “Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil”, relativa à localização e contextualização de obras pertencentes à coleção publicada pelo INEP / CBPE nos anos de 1955 a 1965. Essa experiência foi muito interessante e produtiva, pois me aproximou do trabalho de pesquisa com fontes históricas.

A pesquisa de iniciação científica mencionada era um dos desdobramentos de uma pesquisa maior financiada pelo CNPq, do grupo interinstitucional de pesquisa PUC-Rio / UFRJ intitulada “História das Idéias e Instituições Escolares”, cujo título do estudo era: “O INEP no contexto das políticas públicas do MEC nos anos de 1950/1960”. Nesse trabalho de pesquisa do qual fui colaboradora, pude entrar em contato com as discussões em torno da temática do experimentalismo pedagógico e da apropriação do pragmatismo no Brasil nos anos de 1950/1960. Dessa forma, houve uma reflexão sobre questões relativas à formação de professores e planejamento e ação de um projeto educacional, que culminaram na escolha do tema da dissertação.

A temática das estratégias de intervenção no sistema educacional nas décadas de 50 e 60, especificamente entre os anos de 1955 e 1964, foi eleita por mim como objeto de estudo no sentido de perceber de que modo uma estratégia de ação pedagógica de formação continuada de professores ocorreu nesse período e quais suas principais diretrizes político-filosóficas e linhas de ação. Assim, foi eleito como objeto de estudo os cursos de aperfeiçoamento do magistério ocorridos nos anos de 1955 a 1964 sob a chancela do INEP/CBPE.

Para que possamos discorrer sobre os objetivos do estudo, a metodologia empregada e os referenciais teóricos utilizados, vamos apresentar uma breve caracterização do contexto histórico em que essas ações ocorreram.

A década de 1950 é um período de grande efervescência nacional, seja no âmbito político-econômico e no âmbito educacional. No tocante ao aspecto econômico, tratava-se do momento em que os países de economia periférica como o Brasil, se ajustavam à nova

lógica mundial do pós-guerra e a sociedade brasileira se mobilizava diante do desafio de um efetivo desenvolvimento. De acordo com Cardoso:

(...) foi uma época grandemente tumultuada, marcada ainda pela grave crise que a antecedeu e que culminou com o suicídio de Getúlio. Os ânimos políticos, embora abalados com o desfecho tão trágico, não se arrefeceram diante da ascensão de um político do PSD-PTB à Presidência da República. As forças políticas que combatiam Vargas não puderam encontrar sucesso com a sua ausência, já que no candidato dos grupos getulistas é que conseguiu vitória nas eleições. (CARDOSO, 1978, p. 157)

No âmbito das políticas, a educação expressava aproximações e distanciamentos em relação ao contexto desenvolvimentista, pois esta ideologia pontuou o debate sobre a reestruturação econômica, política e social do país. Atuando nesse projeto, podemos citar no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). O ISEB funcionou como um núcleo de excelência composto pela elite intelectual do país. Já o INEP constituiu-se como órgão voltado à pesquisa educacional e formulação de políticas para o ensino. Tanto o primeiro como o segundo podem ser tomados como órgãos institucionais que exemplificam a aproximação do pensamento gestado no interior do MEC à época ao ideário desenvolvimentista.

Como observamos em estudo anterior (MENDONÇA et ali, 2006) o debate em torno da modernização do país, a superação da situação de dependência econômica e a busca de emancipação social orientou um conjunto de ações no âmbito do debate intelectual e da formulação de projetos de reorientação das políticas de Estado, que visavam a articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional.

O período constituiu-se no momento de retomada e ascensão de Anísio Teixeira frente à política educacional do país, atuando decisivamente no sentido de pôr em prática seu projeto educacional.

É a partir de sua posse como presidente do INEP, em 1952, que o projeto de formação de uma rede de conhecimentos com vistas ao aprofundamento da compreensão dos problemas da educação brasileira e de intervenção na realidade educacional começa a

dar os primeiros frutos. Porém o terreno educacional ainda carecia de um aparato científico que servisse de base para seu amplo desenvolvimento.

O contexto brasileiro, marcado pela crença no desenvolvimento da área educacional em bases científicas, foi o solo fértil para a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), juntamente com seus Centros Regionais (CRPEs), como forma de se estruturar no Brasil uma rede de conhecimentos que pudessem dar conta das necessidades do momento. O projeto tem como principal objetivo:

A - A pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças – visando a uma interpretação regional do país tão exata quanto possível;

A. 1 – A formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido do desenvolvimento desejável de cada região do país:

B – A pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo de ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento

C – À luz da política institucional formulada pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional:

1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos;

2) elaborar, baseado nos fatos apurados e inspirada na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc.

D – Conjuntamente com esse trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico e por meio dele o Centro treinará administradores e especialistas em educação para abastecer os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos, que estão sendo criados nos estados, ligados ao master center do Rio de Janeiro e, se possível, os próprios

departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras¹.

Para Anísio Teixeira, a construção dos Centros objetivava promover uma série de medidas no âmbito da pesquisa e planejamento que servissem de subsídio para a reestruturação do campo educacional de modo que este dispusesse de um estatuto científico e assim se inserisse no campo intelectual e de progresso da ciência.

Somente a partir do amplo desenvolvimento das ciências sociais no país é que a educação se configuraria em objeto de investigação científica e esta é que embasaria as políticas públicas para o planejamento educacional, a formação de professores e medidas de melhoria do ensino, atuando diretamente na reconstrução do sistema educacional do Brasil (TEIXEIRA, 1999).

O CBPE contava com ampla atuação no âmbito da política e planejamento, através do desenvolvimento de pesquisas científicas em ciências sociais e em educação; no treinamento e aperfeiçoamento do magistério, proporcionando aos professores o acesso a novas metodologias de ensino; e no âmbito da escola propriamente dita a implementação de escolas experimentais e de demonstração que funcionariam como espaço formal de experimentação pedagógica. Sua estrutura organizacional, através de divisões autônomas, permitia que o órgão tivesse mobilidade e dinamismo para a realização das ações.

Segundo Anísio Teixeira, cada uma das divisões com seu trabalho autônomo em prol da construção de um estatuto científico à educação, compunha um projeto maior de reestruturação do sistema educacional brasileiro, sendo o CBPE uma estratégia de renovação do ensino no sentido de formar uma rede de conhecimentos que pudessem superar os entraves postos pelo modelo administrativo burocrático vigente à época.

No projeto, a pesquisa em ciências sociais seria utilizada como instrumento de intervenção na realidade educacional do país sendo subordinada ao campo educacional de modo a dar o caráter científico aos estudos da realidade educacional, formando sua identidade epistemológica. Assim, desse modo, garantiria ao mesmo tempo, a distinção dos campos do saber e a união dos mesmos quanto à aplicação de conhecimentos.

Desse modo, o CBPE corresponderia à tentativa empreendida por Anísio Teixeira de se formar no Brasil o espírito científico no âmbito do magistério, ou seja, ele pretendia a

¹ TEIXEIRA, A. Carta à Cândido Mota Filho. Ver referências.

formação de um estatuto científico à educação, aliando a política e o planejamento e a formação de professores para a mudança interna da escola, respeitando as diferenças culturais de cada região e, dessa forma, garantindo o desenvolvimento do país através da intervenção na realidade educacional.

Os Centros objetivavam promover medidas sistematizadas no âmbito da pesquisa e planejamento que servissem de subsídio para a reestruturação do campo educacional de modo que este dispusesse de um estatuto científico e assim se inserisse no campo intelectual e de progresso da ciência.

Em nosso trabalho, pretendemos nos deter as ações desenvolvidas pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CBPE / INEP, por ser esta a divisão responsável pelo desenvolvimento de projetos ligados a formação de professores e especialistas em educação (orientadores, administradores escolares), e professores de escolas normais. Nosso principal objetivo é investigar como se dava a atuação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério desenvolvidos pelo INEP/CBPE no contexto das décadas de 1950/1960, tanto nos seus aspectos mais internos como suas linhas de ação e diretrizes, quanto em seus aspectos mais externos de sua inter-relação com o contexto mais amplo.

Com o objetivo de conhecer um período importante de nossa história educacional, relacionado ao pensamento de Anísio Teixeira e seu projeto educacional no tocante ao CBPE e às relações deste com o INEP, cabe questionar:

Até que ponto as ações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) estavam intervindo de modo eficaz na renovação do ensino brasileiro e na formação de professores nas décadas de 1950-1960?

Esta questão de estudo nos fará refletir acerca dos objetivos e das funções da DAM, pois esta tinha papel central no projeto do CBPE, à medida que as ações ali desenvolvidas constituíam-se como o primeiro passo para a formação do chamado espírito científico nos professores. Esperava-se que através de suas ações, entre elas os cursos de aperfeiçoamento, os professores entrassem em contato com as pesquisas e as inovações pedagógicas propostas pelo Centro e tornando-se multiplicadores dos novos métodos de ensino, já que a maioria dos cursos contava com a presença de alunos de outros estados e regiões do país.

A relevância do presente estudo se deve ao fato deste período de nossa história (anos 50 e 60) ter sofrido constante processo de apagamento da memória ao longo do tempo por questões políticas, de modo a ocorrer certo esquecimento das ações desenvolvidas. Além disso, poucos trabalhos na área da história da educação se detiveram especificamente ao estudo de uma divisão de trabalho do CBPE (DAM), assim como do experimentalismo pedagógico que esta pretendia implantar com ações no âmbito do aperfeiçoamento do magistério, sobretudo primário.

Nosso estudo visa retrair o percurso dos cursos de aperfeiçoamento do magistério da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM/CBPE/INEP), bem como seus impactos para a formação docente, através do estudo de sua inter-relação com o Centro e com a política mais ampla implementada pelo INEP à época.

Para tanto, o estudo pretende compreender como se davam as ações e relações desses órgãos institucionais no tocante à formação docente continuada.

Assim, podemos compor um quadro da política de formação de professores à época, demonstrando de que maneira a política de valorização do magistério se fazia presente no pensamento educacional e nas políticas governamentais. Vale lembrar que esse período foi o grande momento de expansão do ideário desenvolvimentista na área da política econômica brasileira, seguindo uma tendência mundial de abertura dos mercados econômicos dos países periféricos ao capital estrangeiro. Além disso, é o momento de retomada e ascensão de importantes figuras do cenário educacional brasileiro, entre elas Anísio Teixeira, que buscam implantar sua marca administrativa e pedagógica na renovação educacional. Dessa forma, o país encontrava-se abarcado por duas correntes de pensamento que tinham seus lugares reservados no espaço público e procuravam seus pontos de conexão.

A partir dessa breve reflexão, inferimos sobre algumas questões de estudo que nos ajudarão a uma visão ampliada do momento histórico a ser estudado para respondermos a seguinte pergunta: Como os cursos de aperfeiçoamento do magistério, enquanto política pública do INEP/CBPE, constituíram como estratégias de renovação do sistema educacional brasileiro?

Com a finalidade de responder tal questionamento, elencamos alguns objetivos específicos de modo a acurarmos nosso olhar ao objeto de estudo:

1. Apresentar de forma breve o contexto dos anos de 1950-1960 com ênfase na ideologia desenvolvimentista que pautavam as ações do país principalmente no âmbito político, ideológico e econômico;
2. Apresentar como o pragmatismo, em sua vertente norte-americana, foi apropriado como filosofia norteadora de projetos e políticas educacionais no período;
3. Compreender como se deu o contexto de criação do CBPE, ressaltando seus aspectos organizacionais e seus fins específicos enquanto órgão institucional brasileiro de pesquisa e formação docente;
4. Analisar os cursos de aperfeiçoamento do magistério no período de 1955 a 1964, explicitando suas principais diretrizes e linhas de ação;
5. Relacionar as ações da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) às políticas mais amplas do INEP, percebendo como as ações de intervenção para a melhoria do magistério eram efetuadas;

Em relação ao referencial teórico da pesquisa, pretendemos partir de alguns pressupostos como forma de embasar teoricamente nossas reflexões e inferências acerca da temática escolhida. São elas:

Desenvolvimentismo

Ideologia que pautou as ações sócio-política-econômica do Brasil nas décadas de 50 e 60. Para se compreender o desenvolvimentismo, tomaremos como base principal Cardoso (1978) que dedica sua obra “Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ” a discussão da temática do desenvolvimento.

Basicamente, podemos afirmar que a política econômica implantada no país à época era o “carro-chefe” desse ideário, sendo uma face visível da ideologia do desenvolvimento. Assim, com uma política econômica voltada para o crescimento o país alcançaria sua autonomia. Dessa forma, as ações governamentais do período tinham como princípio a ideologia do desenvolvimento que, através do combate ao subdesenvolvimento da nação, traria de forma harmônica e para todas as classes sociais os benefícios do desenvolvimento.

Para tal intento era necessário que o projeto fosse abraçado por todo o país e, através da hegemonia das classes dominantes, foi eleito Juscelino Kubitschek, representante máximo da ideologia e principal implementador das políticas de desenvolvimento pelo qual o país passou.

O processo de desenvolvimento se inicia quando o país, através de seus representantes, constata a situação de subdesenvolvimento e implementa ações em todas as áreas para a erradicação de tal estado. Os principais temas nacionais que a ideologia (e também o governo JK) busca para a supressão desse estado de desenvolvimento são principalmente: segurança, soberania, desenvolvimento econômico, erradicação da miséria, elevação do nível cultural, democracia, prosperidade e ordem.

Miriam Limoeiro Cardoso nos esclarece:

Desenvolvimento econômico e controle ideológico são os dois campos privilegiados da ação governamental desenvolvimentista, conforme propõe a sua ideologia; o primeiro muito mais absorvente do que o segundo, consumindo mais atenção, mais tempo e mais recursos, embora visa permitir aquele controle de modo mais eficaz, porque indireto e agindo em profundidade. (CARDOSO, 1978, p. 154).

É importante ressaltar que na ideologia desenvolvimentista a categoria Democracia é fundamental para a superação do subdesenvolvimento. Nessa ideologia, a democracia é o pilar político que sustenta as ações nas demais áreas. Assim: “*a causa da Democracia = defesa do mundo democrático = segurança continental = guerra ao comunismo = combate à miséria = luta pelo desenvolvimento*” (CARDOSO, 1978, p. 151).

No campo social o desenvolvimentismo marcou graduais transformações na América Latina, com a mobilização de técnicos, burocratas, políticos, economistas e cientistas sociais em prol da crença no desenvolvimento (MENDONÇA et ali, 2006, p. 97).

Pragmatismo

Em sua vertente deweyana e da Escola de Chicago, o pragmatismo é entendido como método científico que tem por base filosófica a experimentação, ou seja, corrente filosófica que expressa uma visão de mundo baseada na experiência (na prática, na realidade).

Para definir, em linhas gerais, o significado do termo pragmatismo, tomamos como base os próprios estudos de Dewey (1973, 1976, 1979) e contribuições de Cambi (1999) e Sucupira (1960).

Cambi (1999) caracteriza essa vertente pragmática como uma pedagogia (calcada nas idéias de John Dewey) a partir de sua forma de construção do conhecimento. Segundo o autor, Dewey construiu uma rigorosa filosofia da educação, contribuindo para a elaboração de um eficaz projeto operativo radicalmente inovador no campo escolar e didático.

Assim, a filosofia de Dewey articula-se em torno de uma teoria da experimentação já que parte do pressuposto de que a construção do conhecimento ocorre do intercâmbio entre sujeito e natureza, de modo que as relações de crise, desequilíbrio e reconstrução ao qual o pensamento passa é que promovem a reconstrução de um novo equilíbrio, mais novo e orgânico, e que por sua vez é submetido a novas crises e novas buscas, ou seja:

Assim, é ao homem e a sua 'inteligência criativa' que é confiado o desenvolvimento e o controle da experiência, mediante o uso da lógica, definida como 'teoria da pesquisa' e caracterizada pelo método científico e pelos princípios da experimentação, da generalização e da hipótese, da verificação; (...) (CAMBI, 1999, p. 256).

Dewey (1976) nos esclarece o que significa o conceito de experiência e seu princípio de continuidade:

(...) toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subseqüentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (...) A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda essa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida (p. 26).

Os pilares de sustentação da filosofia educacional de Dewey são os conceitos de *experiência*, *democracia* e *progresso*. Sobre eles falaremos mais detidamente no capítulo 2 deste estudo. Por ora, é importante ressaltar que a teoria da pesquisa proposta por Dewey

significa a organização racional e progressiva da experiência através do método científico, caracterizando-se como pesquisa e que tem como ideal a ser alcançado a democracia enquanto modo de vida associado. Progresso nesse contexto tem significado faseológico e de evolução no sentido de que as ações e as relações sociais construídas que visam a democracia estão sempre em consonância com a marcha do progresso que “anda para frente”.

Para que o próprio método se caracterize como sendo a pesquisa, Dewey estabelece os seguintes critérios: a) interação entre sujeito e natureza, ao qual fornecerão dados materiais a serem utilizados no processo de investigação; b) continuidade numa perspectiva de progresso e desenvolvimento, como forma de sistematização para que o processo de aprendizagem tenha relação com toda a experiência pessoal do indivíduo.

Entende-se então que o espaço privilegiado para a disseminação desses valores e ideais democráticos é a escola, que através de outra organização pedagógica permite que valores culturais, morais, democráticos e pedagógicos sejam compreendidos pelos indivíduos por meio da orientação das experiências obtidas.

Esse pressuposto teórico se faz presente em nosso estudo para compreendermos como essas idéias estavam presente nas ações de experimentação e renovação pedagógica implantadas pelo INEP/CBPE, em relação à política de valorização do magistério no período de 1950 – 1960.

Além disso, de acordo com o objeto de estudo e os primeiros apontamentos pertinentes ao tema, algumas categorias de análise emergiram como forma de melhor compreendermos o objeto de estudo, em suas múltiplas dimensões e como forma de focarmos o olhar na análise dos discursos construídos acerca do ideário do contexto brasileiro e do ideário pragmático que circulava o interior do INEP/CBPE. São elas:

- REDE – conceito de Norbert Elias que nos permite compreender como as relações entre os indivíduos de processam, estejam eles na posição social que for, de modo que essas relações constituem-se em uma cadeia de atos interdependentes e interligados. Assim:

As funções interdependentes de indivíduos para outros indivíduos formam longas cadeias de atos de modo que cada um cumpra sua finalidade. Dessa forma, cada indivíduo está preso a essa cadeia de atos (rede), é um elo da cadeia

que se liga a outra pessoa, que por sua vez se liga as demais e assim por diante. Mas, “cada pessoa parte de uma posição única em sua rede de relações e atravessa uma história singular até chegar a morte” (ELIAS, 1994, p. 27).

Apesar da individualidade do sujeito, cada um traz consigo as marcas da vida social, seja na profissão, na moradia, nos trajés, na linguagem, na renda, etc, que o faz estar ligado a outras pessoas. É o que Elias chama de ordem invisível da vida, ou seja, mesmo não percebida diretamente a vida social oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis que interligam as pessoas no tecido social.

Para o autor o arcabouço básico de funções interdependentes (que dão a sociedade sua estrutura específica) não é uma criação de indivíduos particulares, mas representa uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, entendidas em termos de estruturas e tensões específicas do contexto total. Em outras palavras, as estruturas sociais que determinam nossa conduta social é formada e mantida exatamente pelas relações que esses indivíduos que a compõem mantêm entre si.

O autor nos apresenta a metáfora da rede de tecidos como forma de ilustrar o conceito, mas como este mesmo diz é apenas uma tentativa de dar forma ao conceito não expressando a dimensão total que o conceito apresenta. Então nessa rede:

(...) os fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem se compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele. (ELIAS, 1994, p. 35)

Assim, Elias nos apresenta uma visão diferenciada sobre a relação entre indivíduo e sociedade e propõe o conceito de REDE, como modelo explicativo da realidade. Rede

então, seria um conjunto de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, em relação ao que chamamos de sociedade. As estruturas dessa rede, ou seja, as estruturas sociais ou as leis sociais ou as regularidades sociais como queiram chamar são as leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas.

- **ESTRATÉGIA** – conceito de Michel de Certeau que nos auxilia no entendimento das ações que visam ocupar lugares sociais próprios e seus respectivos códigos de conduta social. Dessa forma, uma estratégia configura-se como as relações de força que se torna possível a partir do momento em que se pode gerir essas relações de força com exterioridade. Assim, estratégia é:

(...) o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente” e postula um lugar capaz de (...) servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1994, p. 46).

De acordo com Certeau a estratégia procura distinguir seu lugar de poder e de querer próprios. Para isso, alguns aspectos devem ser considerados: a) para se obter independência em relação a variabilidade das circunstâncias, é preciso “a vitória do lugar sobre o tempo”, ou seja, a categoria nos permite compreender como fazer a leitura de um espaço social; b) as estratégias se instauram em um determinado contexto social a partir da constituição de campos próprios de modo que o poder é a preliminar do saber, e não apenas o seu efeito.

Assim, podemos distinguir o conceito de estratégia do conceito de tática (também do mesmo autor) pela idéia de que a estratégia é organizada pelo postulado de um poder, enquanto que a idéia de tática relaciona-se com a idéia de ausência de poder. As estratégias então apontam para a resistência que o “estabelecimento de um lugar” oferece ao gasto do tempo, enquanto as táticas apontam para uma “hábil utilização do tempo” (p. 102).

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (CERTEAU, 1994, p. 102).

Uma estratégia, portanto, considera as relações de força existentes e implica sempre o exercício de poder.

Essas categorias mostraram-se imprescindíveis para entender o tipo de atuação característico das instituições que Anísio Teixeira esteve a frente, ao longo dos anos em estudo e compreender como se davam as ações *estratégicas* de uma instituição para a constituição de uma *rede* de conhecimentos.

Cumpram ainda destacar que os referenciais citados, juntamente com as categorias analíticas escolhidas, nos permitirão inferir acerca de como as ações do INEP/CBPE para a melhoria e aperfeiçoamento do magistério se fizeram presentes e eficazes no âmbito do contexto geral mais amplo. Assim, poderemos compreender como o *desenvolvimentismo e o pragmatismo* se expressavam na temática educacional nos anos de 1955 a 1964.

Quanto à abordagem metodológica, nossa pesquisa apresenta um estudo de caráter histórico, baseado na análise documental. O trabalho parte da perspectiva da História Cultural e das principais pesquisas no campo da História da Educação contemporânea, que possuem como principais características: a) o olhar voltado para as práticas culturais dos atores sociais num dado período histórico; b) utilização de um conceito alargado do que se entende por fontes documentais, incluindo desde documentos não-oficiais produzidos por indivíduos ou instituições até outras modalidades de registro da ação do homem, tais como grafismos e/ou utensílios utilizados pelos indivíduos num dado local e tempo (LE GOFF, 1985).

Tentaremos a todo momento analisar as fontes tendo em vista o fato de que estas possuem no momento de sua construção, um caráter “monumental” no sentido de se deixarem impregnar neste momento pelas idéias, intenções e sentidos dos atores/autores oficiais (LE GOFF, 1985).

Esse conceito se encaixa em nossos objetivos metodológicos à medida que analisaremos fontes documentais diversas que nos permitirão inferir acerca da construção das idéias pedagógicas experimentais dos cursos da divisão já citada, no que tange a formação e aperfeiçoamento do magistério.

Segundo Lüdke & André (1986) a análise documental constitui-se em uma forma de identificação de informações factuais nos documentos de interesse e que podem ser consultados, dando maior estabilidade aos resultados.

Além disso, o campo da história da educação no país tem se expandido significativamente nos últimos anos, devido ao alargamento da noção de fontes documentais, o que permite ao historiador da educação confrontar pensamentos cristalizados, analisar fatos sob novos ângulos e ter uma visão multifacetada e poliédrica da constituição da história da educação brasileira.

Diante desta perspectiva, que foi o fio condutor de nosso estudo, algumas questões emergiram:

- a) Que fontes documentais poderiam viabilizar a compreensão de nosso objeto de estudo?
- b) Como os cursos de aperfeiçoamento do magistério se ligavam ao contexto mais amplo?
- c) Até que ponto seria possível verificar como as ações promovidas pelo CBPE, bem como os cursos de aperfeiçoamento atendiam seus objetivos?

Em busca de respostas a essas perguntas partimos para a identificação e seleção de fontes documentais pertinentes a nosso estudo. Assim, as fontes documentais são de extrema relevância ao estudo por serem oriundos de arquivos pessoais de atores que tiveram participação direta tanto no projeto do CBPE quanto do INEP, trazendo informações sobre o cotidiano dessas instituições de modo que podemos nos apropriar de um aspecto da realidade no tocante a formação e aperfeiçoamento dos professores. Sobre os arquivos pesquisados, são eles:

1. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira (FGV/CPDOC) – importante fonte documental, por tratar do principal idealizador de todo projeto de renovação educacional e valorização do magistério e, por ser no período, além do criador do CBPE, foi presidente dessa instituição e presidente do INEP, sendo o articulador das ações integradas relativas ao aperfeiçoamento do magistério, entre elas os cursos de aperfeiçoamento do magistério (nosso objeto de estudo).
2. Arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro (ABE) – fonte documental relativa as ações técnico-administrativas e pedagógicas dos cursos já citados, sendo ela a diretora da DAM e técnica do INEP.

Além disso, detalharemos de forma breve algumas fontes documentais colhidas nos arquivos pessoais citados e nas pesquisas bibliográficas feitas para a confecção desse estudo. São eles:

- Bibliografia específica sobre o período histórico estudado, com ênfase em estudos que abordam o tema do desenvolvimentismo, pragmatismo e de análise das ações do CBPE e INEP;
- Relatórios oficiais de atividades realizadas pela DAM oriundos do arquivo pessoal de Anísio Teixeira relativo ao INEP, CBPE e DAM no período, que nos fornecem pistas sobre a atuação desses órgãos na política educacional da época;
- Inquéritos e levantamentos sobre a formação docente e a situação do magistério oriundos do arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro que nos permitem inferir, além da situação do magistério à época, como a DAM / CBPE / INEP formulavam suas ações de intervenção na realidade educacional;
- Programas de cursos, trabalhos finais, apostilas relativas aos cursos de aperfeiçoamento do magistério, que nos permitem verificar quais as principais linhas de atuação e diretrizes filosóficas que esses cursos tinham para a melhoria e valorização do magistério.
- Entrevista com a professora Maria do Carmo Marques Pinheiro², irmã de Lúcia Marques Pinheiro, que foi docente da Escola Guatemala e atuou em dois cursos de aperfeiçoamento do magistério (Formação de Professores Leigos e Formação de Professores de Prática de Ensino). Sua contribuição se deu no sentido de se confrontar alguns dados documentais com a memória viva de uma figura atuante desse contexto e que nos forneceu informações relativas ao cotidiano dos cursos. Além disso, foi possível o acesso a dados inéditos contidos em sua fala e a possibilidade de acrescentar ao estudo fotografias do cotidiano de trabalho no INEP/CBPE nesse período, ilustrando as análises.

O cruzamento de fontes documentais de arquivos pessoais de importantes figuras desse contexto e a entrevista, aliadas a estudos bibliográficos nos dão conta de explicar

² A entrevista com a professora Maria do Carmo Marques Pinheiro ocorreu no dia 28 de novembro de 2007. Baseada no modelo de entrevista semi-estruturada, esta foi gravada e encontra-se em anexo.

como era o contexto sócio-político-econômico da época. Além disso, nos permite que o trabalho busque uma visão mais ampla do processo de constituição de idéias pedagógicas experimentalistas nos anos de 1955 a 1964.

O presente texto foi organizado da seguinte forma:

- Capítulo 1 – um retrato do período nacional-desenvolvimentista, com ênfase na política de governo, as ações econômicas dessa ideologia e suas repercussões no cenário educacional da época. Destaque para os antecedentes da década de 50, o período do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) e suas principais ações, tanto no campo político-econômico quanto no campo ideológico;
- Capítulo 2 – análise da apropriação do ideário pragmatista na política pública do Estado Brasileiro no período do estudo. Iniciamos com breve análise das principais noções do pragmatismo (de vertente deweyana) e sua peculiar apropriação no Brasil no período, enfatizando seus elos com a ideologia desenvolvimentista;
- Capítulo 3 – histórico de criação do INEP e as condições políticas que levaram este órgão à criação do CBPE. Destacamos nesse capítulo a peculiar organização do CBPE e suas ações de melhoria da qualidade da educação brasileira;
- Capítulo 4 – Análise das principais estratégias de intervenção pedagógicas implementadas pela DAM no período em estudo, com ênfase maior sobre os cursos de aperfeiçoamento do magistério implementados por essa Divisão;
- Capítulo 5 – Análise mais aprofundada de nosso objeto de estudo, os cursos de aperfeiçoamento do magistério, destacando suas principais linhas de ação e diretrizes. Além disso, merece atenção as aproximações e tensões entre o ideário pragmatista (a filosofia dos CBPE e dos cursos) e a ideologia desenvolvimentista (o contexto mais amplo);
- Considerações Finais.

CAPÍTULO 1

Desenvolvimentismo e Educação no Contexto dos “Anos Dourados”

Para compreendermos as principais tendências, ideologias e ações do desenvolvimentismo nas décadas de 1950/1960 é necessário que façamos um breve quadro das décadas anteriores. Dessa forma, podemos entender o porquê do desenvolvimentismo ter sido considerado um importante momento, não só econômico, mas também de democracia política, visto que o país voltava de um longo período ditatorial. Este período foi fundamental para a educação por ser o momento de volta e ascensão de intelectuais que tiveram sua atuação pública cerceada nas décadas anteriores, como por exemplo Anísio Teixeira.

De acordo com Gomes (1991, p. 03), “a trajetória de um personagem político funciona como fio condutor para se repensar a trajetória de um ‘tempo’, de uma geração”. Ou seja, compreender o desenrolar da história através da análise da trajetória de atores sociais, nos permite inferir sobre a história recente do país sob a ótica das relações sociais construídas.

1. Os antecedentes da década de 1950

Podemos começar nossa breve explanação a partir da Revolução de 30³, período importante da história do Brasil que marca o fim da Primeira República (1889-1930), e início de uma nova ordem política, cuja figura central foi Getúlio Vargas.

O movimento eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e Minas Gerais, na tarde do dia 3 de outubro de 1930. Em menos de um mês a Revolução já era vitoriosa em quase todo o país, restando apenas São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará ainda sob controle do governo federal. Finalmente, um grupo de militares exigiu a renúncia do presidente Washington Luís e pouco depois entregou o poder a Getúlio Vargas. Num gesto simbólico que representou a tomada do poder, os revolucionários gaúchos, chegando ao Rio, amarraram seus cavalos no Obelisco da Avenida Rio Branco. Em 3 de novembro de

³ Movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930) originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas.

1930 chegava ao fim a Primeira República e começava um novo período da história política brasileira, com Getúlio Vargas a frente do Governo Provisório. Era o início da Era Vargas.

Após a Revolução de 30, Vargas lança as bases de sua política econômica, social e cultural. É o momento de construção da máquina administrativa do governo federal com a criação de diversos órgãos públicos que subsidiariam as ações federais, e também de disputas no âmbito do campo ideológico. É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), cujo primeiro-ministro foi Francisco Campos e, posteriormente Gustavo Capanema (1934).

O debate educacional, nesse período, ainda estava atrelado a uma visão mais ingênua da educação, em que a elite intelectual acreditava que podia “salvar” o país com a reinterpretação do passado, a captação da realidade e a constituição do retrato do Brasil. Interesses ficam expostos pelo monopólio ideológico das políticas públicas e ações governamentais relacionadas ao sistema de ensino brasileiro que, neste momento, também sofria modificações.

Em relação à educação, o ponto principal da década gira em torno da criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 e de sua repercussão no cenário educacional brasileiro. Gestado no interior a Associação Brasileira de Educação (ABE), o Manifesto foi uma proposta educacional que trazia os anseios de um grupo de intelectuais brasileiros que visavam a reorganização do sistema educacional e, conseqüentemente, a melhoria do ensino. O Manifesto também foi uma resposta ao Ministro Francisco Campos e ao Presidente Getúlio Vargas que, na palestra de abertura da IV Conferência Nacional de Educação conclamaram os abeanos a encontrarem a “fórmula feliz” para a educação. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunham que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendiam a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Os preceitos escolanovistas do Manifesto levaram a reações, principalmente do grupo católico que viam no documento a possibilidade de perda do controle ideológico da educação.

Os debates em torno da defesa do ensino religioso foi o cerne da questão que, de um lado tinha no grupo católico seus defensores e, do outro lado o grupo dos pioneiros que defendiam a organização de uma escola pública, laica e gratuita. Na verdade estabeleceu-se

o embate doutrinário no campo pedagógico pelo controle do aparelho escolar. Carvalho esclarece esse embate ideológico:

Nessa luta, a questão principal era ganhar a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de “organização nacional através da organização da cultura” tal como diferencialmente postulavam os dois grupos em confronto (CARVALHO, 2002, p. 18-19).

A constituinte de 1934 eleva os ânimos e as disputas. Nunes (2002) destaca os principais temas prioritários no debate da Constituinte de 1934: a) a participação da União em todos os ramos e níveis de ensino; b) o direito à educação; c) a ação supletiva da União aos estados e municípios, d) a aplicação de recursos públicos em educação, e) o ensino religioso. Sobre cada tema, cada grupo, através de suas entidades⁴, promoviam palestras e estudos para embasar suas propostas. Mesmo com algumas propostas do grupo dos pioneiros terem sido acatadas, de modo geral o grupo católico saiu fortalecido desse embate de forças, pois a Carta de 34 abriu brechas para o financiamento público do ensino privado e manteve o ensino religioso nas escolas e previu aplicação irrisória de recursos federais no ensino elementar.

É importante ressaltar também os interesses do governo federal que tinha como projeto administrativo e ideológico a centralização estatal dos serviços sociais e o nacionalismo. A educação era vista como espaço estratégico de disseminação da ideologia populista e nacionalista e o apoio católico se torna peça importante, pois a doutrina católica era fundamental para combater as ideologias internacionalistas.

Com a eleição indireta de Getúlio Vargas para o cargo de presidente da República pela Assembléia Nacional Constituinte em 17 de julho de 1934, terminou o período de Governo Provisório iniciado em novembro de 1930. Mas o novo governo constitucional não foi nem longo nem tranquilo. O movimento social se tornou cada vez mais efervescente, greves operárias e manifestações da classe média surgiram em diversos estados do país e, gradativamente, a atividade política foi se radicalizando. O Poder Legislativo abria mão de suas prerrogativas, enquanto o Executivo se tornava cada vez mais

⁴ O grupo dos católicos depois do episódio da IV Conferência de Educação que culminou na confecção do Manifesto, se retiraram da ABE e criaram sua própria entidade com o nome de Confederação Católica Brasileira de Educação. Dessa forma, o grupo dos pioneiros manteve-se a frente da ABE.

forte. Esse processo culminou em 10 de novembro de 1937 com o golpe de estado, dado pelo próprio Vargas que implantou um regime ditatorial que foi chamado de Estado Novo.

Em 1937 foi outorgada uma nova constituição, redigida pelo Ministro da Justiça Francisco Campos, incluindo ações autoritárias, semelhante as constituições de países europeus que também viviam governos ditatoriais.

As bases políticas que sustentavam o Estado Novo eram apoiadas pelas classes médias e por amplos setores das burguesias agrária e industrial que queriam tomar o lugar das oligarquias rurais. Rapidamente, Vargas amplia suas bases populares recorrendo à repressão e cooptação dos trabalhadores urbanos: intervém nos sindicatos, sistematiza e amplia a legislação trabalhista. Sua principal sustentação, porém, são as Forças Armadas que são reaparelhadas com modernos armamentos comprados no exterior e começam a intervir em setores considerados fundamentais para a segurança nacional, como a siderurgia e o petróleo. Outro ponto de apoio é a burocracia estatal que cresce rapidamente, abrindo empregos para a classe média. Em 1938 foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), encarregado de unificar e racionalizar o aparelho burocrático e organizar concursos para recrutar novos funcionários.

Em relação à educação, a centralização administrativa, o autoritarismo, a modernização e o nacionalismo eram os pilares de sustentação das ações governamentais, sob a batuta de Gustavo Capanema. De acordo com Hilsdorf (2005), “o Estado Novo vai desenvolver uma política educacional de molde autoritário e uniforme” (p. 100). Além disso, a centralização se faz presente, pois a escola e os demais níveis e modalidades de ensino são instrumentos de conformação e controle social para a disseminação do ideário estadonovista. A modernização se dá através da implantação do aparelho burocrático-administrativo do Estado no setor educacional.

Capanema foi o responsável por criar no setor educacional um sistema centralizado e articulado, tanto das instituições públicas quanto privadas. Hilsdorf (2005) aponta suas principais medidas frente ao ministério:

- A reformulação dos currículos dos cursos elementares e secundários no sentido de implantar nos alunos o “sentimento patriótico”, através da inserção nos currículos de disciplinas como: educação física, moral católica e cívica,

canto orfeônico, história e geografia do Brasil, além de festividades cívicas. Criam-se prescrições e padronizações curriculares;

- Implantação da burocracia estatal no setor da educação, com a criação de órgãos federais que instalaram a estrutura administrativa definitiva do ensino e passaram a estabelecer as regras a serem cumpridas em nível estadual. São elas: Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), Conselho Nacional de Educação (1930), Instituto Nacional de Estatística (1934) que originou o IBGE (1938), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1938), Comissão Nacional de Ensino Primário (1938), Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) etc;
- A organização de todos os tipos de ensino no país, através de Leis Orgânicas: ensino industrial (1942), ensino secundário (1942), ensino comercial (1943), ensino primário (1946), ensino normal (1946), ensino agrícola (1946).

Dessa forma, as decisões no campo educacional tomadas no Ministério da Educação visavam a educação profissional para as classes populares, de modo a suprir a falta de mão-de-obra especializada frente ao processo de industrialização e, a manutenção do ensino secundário acadêmico para as elites, com a intenção de cunhar o homem ideal do Estado Novo: católico, de formação clássica e disciplina militar.

Sem dúvida, a Era Vargas marcou a educação brasileira e polarizou o pensamento educacional em definitivo. Pode-se dizer que a tensão interna estabelecida no grupo dos pioneiros devido a vitória do modelo conservados e centralizador Varguista é decisiva para o enfraquecimento do grupo frente ao cenário político, visto que seus integrantes são figuras públicas e intelectuais de diversas ideologias e os interesses políticos, bem como suas ideologias são colocadas em primeiro plano.

Além disso, Vargas procura destituir seus ferrenhos opositores do cenário político, com a adoção de medidas autoritárias. As figuras mais conflitantes do grupo pioneiro foram afastadas e perseguidas, como é o caso de Anísio Teixeira, e outros foram incorporados ao novo quadro institucional do Estado. Dessa forma, Vargas conseguiu neutralizar seus adversários políticos e aglutinar em sua máquina estatal recém-montada intelectuais que

pudessem contribuir no âmbito pedagógico com a educação, sem interferir na ideologia de governo nacionalista, racional e ditatorial.

Em 1945, o governo Vargas apresentava sinais de enfraquecimento e eleições democráticas são marcadas para dezembro daquele ano. O receio de boicote às eleições por parte dos militares fez com que Vargas fosse deposto do cargo em outubro. Seu substituto, José Linhares, então Ministro do Supremo Tribunal Federal, ficou no cargo até dezembro quando o General Eurico Gaspar Dutra vence a eleição e assume o Governo Federal, pondo fim ao governo ditatorial de Vargas. Dutra fora Ministro da Guerra do Estado Novo e durante a eleição recebeu apoio de amplos setores da sociedade, até mesmo da Igreja, inclusive o próprio apoio de Vargas que continuava dando provas de seu poder e carisma político.

Em meio à euforia da sociedade pela volta da democracia, o General Dutra assume o governo federal e logo restabelece a ordem democrática interna através de eleições e a aprovação da nova Constituição em 1946.

A nova Constituição aprovada em 18 de setembro de 1946 refletia a conjuntura política do fim do Estado Novo e a volta dos princípios liberais relacionados principalmente a economia.

Apesar do restabelecimento da ordem democrática e o alinhamento do país com o eixo ocidental pós Segunda Guerra Mundial, o governo Dutra começa dar sinais negativos. A política econômica não ia bem e as pressões populares, principalmente dos sindicatos, tornaram-se constantes. Para manter seu governo, Dutra assume uma nova postura: “passou de uma posição inicial liberal-democrática, reflexo da redemocratização do pós-guerra, para uma posição de liberal-conservadora no contexto da guerra-fria, marcada pelo alinhamento automático com os Estados Unidos” (TEIXEIRA, 1993 a, p. 64).

Dutra aproximou-se dos setores conservadores, incluindo aqueles representados pela União Democrática Nacional (UDN), através do chamado Acordo Interpartidário, o que acarretou a marginalização de Vargas e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que acabaram por romper com o presidente. Os comunistas, que haviam obtido resultados eleitorais expressivos nas eleições de 1945 e 1947, foram vítimas de uma ferrenha perseguição por parte do governo, que se integrava ao contexto internacional da Guerra Fria. Assim, o Partido Comunista foi colocado na clandestinidade.

O governo Dutra foi marcado, ainda, por uma política econômica conduzida a partir de postulados liberais, pelo rápido esgotamento das reservas cambiais acumuladas durante a guerra e por uma severa política de arrocho salarial.

As eleições presidenciais de 1950 marcam a volta de Getúlio Vargas à Presidência da República que com carisma, apelo popular e muita articulação política, lançou-se candidato pelo PTB e venceu a eleição.

É importante ressaltar que mesmo em um regime democrático, Vargas mantém suas bandeiras políticas do populismo e do trabalhismo (marcas do governo autoritário). Suas ações giravam em torno de alianças com a burguesia e forte apelo popular para as realizações de seu novo governo:

- Plano Lafer (Plano Nacional de Reparcelamento Econômico) de investimentos em setores da indústria de base, transportes e serviços públicos, supervisionado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE);
- Criação do monopólio estatal de exploração e refino do petróleo;
- Proposta feita ao Congresso de criação de Eletrobrás;
- Inauguração da hidrelétrica do São Francisco;
- Estímulo a sindicalização do trabalhador;
- Criação do Ministério da Saúde (1953);
- Reajuste do salário mínimo em 100%.

No âmbito da educação, o principal feito do período foi a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁵ em 1951. Nesse período, com os direitos democráticos estabelecidos e com o fim da perseguição a inimigos políticos, muitos intelectuais voltam a cena política, entre eles, Anísio Teixeira que torna-se diretor da recém-criada CAPES.

⁵ Optamos em utilizar a nomenclatura anterior da instituição por se tratar de um estudo histórico. Atualmente a instituição, que tornou-se fundação pública em 1992, recebe o nome de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Sofrendo pressões internas e externas por suas posições nacionalistas, Vargas viu seu governo frágil a partir de 1953. A crise causada pela nacionalização do petróleo e a tentativa de controle das remessas de lucros eram os principais pontos nevrálgicos, levando ao rompimento político com os liberais, com as empresas estrangeiras e com o governo norte-americano que rompe o acordo de apoio econômico e técnico.

Pressionado, sofrendo campanha contrária dos políticos da UDN, o episódio chave foi o atentado sofrido por Carlos Lacerda em agosto de 1954 (em que o Major Rubens Vaz é morto), do qual Vargas foi responsabilizado⁶. Sofrendo pressões para a renúncia, Vargas optou por “sair da vida e entrar para a história” e suicidou-se em 24 de agosto de 1954.

A comoção popular foi grande e, em meio a esse momento político seu vice João Café Filho assumiu o governo de 24 de agosto de 1954 a 8 de novembro de 1955, mas por motivo de saúde foi substituído por Carlos Luz - Presidente da Câmara dos Deputados – que foi acusado de conspiração pelo Marechal Lott e ficou no cargo por apenas três dias (8 a 11 de novembro de 1955). Finalmente Nereu Ramos, vice-presidente do Senado assumiu a presidência entre 11 de novembro de 1955 e 31 de janeiro de 1956, até a próxima sucessão presidencial, cuja eleição foi vencida por Juscelino Kubitschek (JK).

2. A década de 1950: o governo JK (1956-1960)

O período de um ano e meio desde a morte de Vargas até a posse de Juscelino Kubitschek foi marcado por grande instabilidade política. Em 31 de janeiro de 1956, JK tomou posse juntamente com seu vice João Goulart.

⁶ A oposição a Vargas se intensificou a partir de 1953 e teve na imprensa a liderança dos jornalistas [Carlos Lacerda](#), proprietário do jornal *Tribuna da Imprensa*, e Assis Chateaubriand, proprietário dos Diários Associados. Indignado com a violência dos ataques pela imprensa, rádio e televisão (na TV-Tupi do Rio de Janeiro) movidos por Carlos Lacerda contra seu patrão Getúlio Vargas, o chefe da guarda palaciana Gregório Fortunato, contratou dois pistoleiros para executarem Carlos Lacerda. Na noite de 5 de agosto de 1954 quando o jornalista se aproximava do seu apartamento, na Rua Toneleros, foi vítima de um atentado. As balas que mal o feriram no pé foram, no entanto mortais para o major Rubens Vaz da FAB que lhe fazia informalmente o papel de segurança. Imediatamente todas as evidências voltaram-se para o Palácio do Catete, sede do governo. Oficiais da FAB resolveram fazer um inquérito por conta própria visto que alegavam não poder confiar na polícia de Vargas. Formou-se a chamada "República do Galeão", um inquérito dirigido por integrantes da FAB a revelia das autoridades constituídas. Em pouco tempo os criminosos foram detidos e Gregório Fortunato preso. A partir desse episódio deu-se a mobilização da imprensa, que de modo geral manifestou-se em editoriais contra a permanência de Vargas à frente do governo. O poder de Vargas esvaziou-se por completo. Antes de suicidar-se já estava politicamente morto.

É um período de grande instabilidade política e econômica que só a figura de um governante carismático poderia “acalantar o coração” da população brasileira, depois da trágica morte de Getúlio Vargas.

Juscelino Kubitschek, através da adoção da ideologia desenvolvimentista ocupou o “lugar no coração” da população brasileira deixado por Vargas e tornou-se uma grande figura no quadro político do país.

A ideologia desenvolvimentista

Foi no Governo de JK que o vocábulo desenvolvimentismo foi consagrado através de uma política econômica que visava o crescimento do país, principalmente da indústria, associado a conceitos que subsidiavam a ideologia desenvolvimentista, que povoava o imaginário popular com expressões como: “esperança”, “otimismo”, “identidade nacional”, “país do futuro”, “os dois brasis”, “superação do subdesenvolvimento” etc. De acordo com Benevides:

(...) foi no governo Juscelino Kubitschek que se consagrou, definitivamente, o vocábulo “desenvolvimentismo” (...). Antes de JK falava-se em “fomento” e em “fomentar o desenvolvimento”; Juscelino teria sido o inventor da palavra, cuja mística ficou, na história contemporânea, irremediavelmente vinculada ao seu nome. Até hoje, qualquer sinal de “modernidade” ou de “espírito realizador” – misturados a um certo otimismo e às virtudes da conciliação política – costuma ser identificado como traço de um “juscelinismo” revivido. (BENEVIDES, 1991, p. 9)

A proposta do governo era de que o desenvolvimento econômico caminhasse junto ao desenvolvimento político, formando a idéia associativa do “Brasil Moderno” e “Brasil Democrático”. Porém, o governo JK representava uma aliança política conservadora reunindo interesses da burguesia comercial, oligarquia rural e da classe média tradicional, por meio de uma posição inovadora em relação à industrialização e crescimento econômico, baseado no capital estrangeiro.

Através da idéia de que a nação só teria progresso se tivesse soberania frente as demais nações desenvolvidas do mundo, todo um conjunto de pressupostos foram pensados para o crescimento do país. Falar em progresso, nesse contexto, implica falarmos em

prosperidade da nação com a relativização da miséria e a preservação da ordem, rumo ao tão sonhado progresso baseado em valores democráticos.

É ele [o desenvolvimento] o grande móvel da ação, é ele o grande objetivo explícito dos reforços em todos os níveis – o político, o ideológico, o social, o cultural, o econômico (CARDOSO, 1978, p. 224).

Além disso, a noção ideológica de segurança se faz presente. Nesse contexto, falar de segurança significa neutralizar as diferenças econômicas geradoras de insatisfação e, potencialmente, levar a nação ao desenvolvimento e mantendo-a em segurança, entendida aqui como ordem (regime democrático).

Dessa forma, ideologicamente os conceitos de desenvolvimento e segurança são mútuos e determinantes. Ou seja, conter a miséria através do desenvolvimento econômico é questão de segurança nacional, pois mantêm a ordem estabelecida e evita que a subversão ocorra.

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi o principal órgão governamental de elaboração da ideologia conhecida como nacional-desenvolvimentista. Criado pelo Decreto nº 37.608 de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.⁷

A idéia de nacionalismo é bem peculiar nesse pensamento. Pensar um ideal nacional estava diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico, visto que para o governo JK o nacionalismo que convinha era o que colocava o país em posição privilegiada no cenário internacional. Assim, essa particular caracterização de nacionalismo poderia ser definida como a expressão de um povo (o brasileiro no caso). Note que a idéia de Nação se apresenta como um estado da civilização, extinguindo os vínculos entre exploração e subdesenvolvimento, e a associando a idéia de consciência. É exatamente nesse ponto que as formulações do ISEB tiveram toda sua importância, a medida que situava a Nação num

⁷ Para saber mais sobre o ISEB consulte:

OLIVEIRA, M. T. C. de. *A "Educação ideológica" no projeto de desenvolvimento nacional do ISEB (1955-1964)*. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2006. (Tese de Doutorado).

TOLEDO, C. N. de. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática, 1977.

conceito faseológico de subdesenvolvido e que só a tomada de consciência do povo através das formulações dos cientistas do órgão (que eram os que possuíam condições de interpretar os anseios do povo), levariam a superação do subdesenvolvimento. Conseqüentemente, a interpretação dos cientistas do ISEB apontavam para a idéia de desenvolvimento econômico, superação do subdesenvolvimento, manutenção da ordem, etc. Assim sendo, a Nação brasileira precisaria superar sua condição subdesenvolvida através do desenvolvimento econômico e para a manutenção da ordem.

Aliado ao bom momento do cenário interno, no cenário internacional era o período de pós-guerra que toda a América Latina sofria transformações nos campos econômico, político e social. Tratava-se do momento em que os países de economia periférica, como o Brasil, se ajustavam à nova lógica mundial do pós-guerra e a sociedade brasileira se mobilizava diante do desafio de um efetivo desenvolvimento, apoiado principalmente nas análises econômicas da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Portanto, no Brasil:

(...) o projeto de desenvolvimento partia de temas nacionais que já vinham sendo analisados desde a década de 1930, envolvendo questões voltadas a uma política de autonomia nacional e a uma política de industrialização. Porém, no contexto dos anos 1950, a retomada de antigas questões relacionadas com o desenvolvimento do país acabaria resultando na formulação de um conjunto de princípios que se materializavam num amplo projeto nacional de desenvolvimento capitalista, definitivamente assumido e adotado como uma estratégia política de governo do então presidente Juscelino Kubitschek (1955/1959) (MENDONÇA et ali, 2006, p. 97).

O componente ideológico de “reconstrução da Nação”, da idéia do novo contra o antigo modelo, de crença na superação do estado agrário para o estado urbano industrial, a esperança no futuro e uma proposta concreta de mudança na administração pública do país foram os ingredientes (internos) necessários para que o projeto desenvolvimentista ganhasse apoio de diversas camadas da sociedade.

A política de governo

Característica importante do governo JK que precisa ser ressaltada era a forma conciliatória de governar. Foi uma administração que conseguiu o equilíbrio (ainda que frágil e instável vide as diversas crises que o governo conseguiu administrar) entre as forças políticas e os setores da sociedade, através de mecanismos de compensações entre as principais variáveis: a aliança entre PTB-PSD para a aprovação de orçamentos no Congresso, a cooptação de militares para o governo através de cargos importantes, o desenvolvimento do Programa de Metas que fixava as bases do crescimento econômico e a administração paralela para burlar a administração formal mantida em bases técnico-burocráticas rígidas. Dessa forma, o governo implementava uma política inovadora no país sem tocar na administração fixada.

Em outras palavras, a conjuntura internacional⁸ ditava um novo modelo de administração econômica para os países emergentes e JK através de sua perspicácia política e talento natural para agrupamentos e conciliações, conseguiu implantar no país um modelo político-econômico que tinha apoio internacional e, ao mesmo tempo, despertou na população brasileira através de suas ações sentimentos de esperança e otimismo.

Essa crença no futuro e esperança no progresso era o componente ideológico que permeava o imaginário popular de que a política de JK traria o desenvolvimento. Aliado a esse componente havia ações concretas do governo que tornavam a ideologia concreta e palpável, por assim dizer.

A política de relações internacionais implementada por JK e a construção de Brasília para abrigar a nova capital federal são bons exemplos de concretização de seus projetos. A grande intenção do governo era transformar a economia brasileira de modo a torná-la competitiva no cenário mundial.

A principal mola do projeto político-econômico do governo JK foi o desenvolvimento do país através de investimentos privados (estrangeiros e nacionais) e públicos. Para a operacionalização do projeto, o governo necessitava que o principal país capitalista da América também investisse na formação de um bloco econômico do

⁸ Chamamos de conjuntura internacional os principais acontecimentos como a Guerra Fria e a corrida imperialista dos países desenvolvidos, que ditavam para o mundo, sobretudo para os países de economia periférica e subdesenvolvida como o Brasil, uma nova ordem mundial baseada em economias de mercado e alinhamento ideológico entre dois blocos – o capitalista e o socialista.

continente americano em que os países cooperassem entre si de acordo com suas possibilidades e, ao mesmo tempo, se consolidasse como um bloco coeso de economia capitalista.

Foi baseado na idéia de que o subdesenvolvimento poderia contribuir para a subversão da ordem capitalista, principalmente na América do Sul, que JK buscou apoio financeiro no exterior, principalmente do governo norte-americano. Nesse pensamento, a luta contra o subdesenvolvimento, visando o desenvolvimento das regiões era uma colaboração dos países ricos para a manutenção da segurança do continente. Segundo Cardoso:

Como resultado do conceito ideológico da segurança e da ampliação das fronteiras a defender, que ele cria, tem-se que a segurança de qualquer dos países que se qualificam como ocidentais passa a ser tarefa comum a todas as nações do mundo democrático. Elas cooperam entre si: as mais poderosas ajudando as mais fracas; as que possuem pontos ou elementos estratégicos, cedendo-os para a defesa comum – a fim de fortalecer politicamente o bloco para o qual todos os países-membros devem contribuir, cada um de acordo com suas possibilidades. (CARDOSO, 1978, p. 192).

Sua principal realização nesse sentido foi a criação da Operação Pan-Americana (OPA). Lançada por JK em 1958, a OPA tinha um tríplice objetivo: a) captar recursos para os projetos de desenvolvimento do país; b) assegurar boas relações com os Estados Unidos e de certa forma garantir a fonte de capital estrangeiro público para o projeto de desenvolvimento do país e, c) colocar o Brasil em posição de liderança entre os países latino-americanos e inserir tais economias no cenário mundial. Porém, os planos da Casa Branca eram um pouco diferente de modo que os planos de investimento estavam voltados para a contenção do comunismo internacional, deixando a América Latina em estado de latência nesse momento.

Além disso, a audaciosa iniciativa brasileira de arregimentar recursos materiais e políticos em escala continental possuía formulações e objetivos gerais amplos e pecava pela inoperabilidade. Entretanto o governo norte-americano e o governo brasileiro não chegaram a propor uma política de ação clara e objetiva para a América Latina.

Posteriormente e devido a Revolução Cubana, a Casa Branca promoveu uma política de ampla escala no continente visando conter o avanço socialista e, através da Aliança para o Progresso promoveu diversas ações de cunho financeiro e social.

É importante observar que mesmo a OPA não tendo sido bem sucedida do ponto de vista de promoção de um bloco financeiro e político forte, a iniciativa foi um esforço brasileiro de inserção na política internacional como um líder continental que visava um novo modelo de crescimento econômico para a região. Em relação aos investimentos externos privados, esses chegavam em grande quantidade devido aos incentivos fiscais oferecidos pelo Estado Brasileiro.

Outra característica da política de governo JK foi a chamada administração paralela. Era a forma encontrada de evitar o imobilismo do sistema sem contestá-lo, visto que os novos órgãos do governo funcionavam como centros de assessoria e execução, “enquanto os antigos órgãos continuavam a responder aos interesses das clientelas políticas, sobretudo regionais” (BENEVIDES, 1991, p. 12). De acordo com Leopoldi:

[a] mudança ocorreu fundamentalmente na estrutura do Estado, que criou organismos burocráticos, de caráter neocorporativo, mudando a administração sem fazer nenhuma reforma administrativa, portanto sem autorização legislativa. (LEOPOLDI, 1991, p. 71)

Dessa forma, a administração pública criava órgãos executivos (vários deles eram sugestões dos investidores internacionais) que não prejudicassem a ordem estabelecida, mas que fiscalizavam as ações, principalmente relativas ao Programa de Metas e propunham questões de interesse público sempre visando o desenvolvimento. Além disso, através da criação de órgãos executivos o governo mantinha os setores médios da burguesia empregados na máquina administrativa federal, por disporem de mão-de-obra qualificada, obtendo assim seu apoio político. Para as camadas populares, o crescimento da indústria de base, de transporte, alimentícia e de energia financiada pelo governo através do Programa de Metas empregava tal mão-de-obra.

A política econômica: o Plano de Metas

O país possuía ainda nos anos 50 uma economia tenra e que tinha papel coadjuvante no cenário econômico mundial. Por meio de uma política econômica baseada no planejamento, concretizado pelo Plano de Metas, o governo JK pôs em prática suas ambições no ramo econômico visando o “progresso”. A peculiaridade do Plano de Metas consistia em promover o crescimento do país com mudanças estruturais e profundamente dependentes de planos específicos de execução e prazos determinados.

O programa tem sua gênese nos trabalhos elaborados pela comissão mista Brasil - Estados Unidos e em estudos e projeções econômicas conduzidas pela CEPAL. Nesse momento, o Brasil entrava definitivamente para o cenário econômico internacional como uma economia de mercado emergente. O modelo adotado para a escolha das metas a serem alcançadas pelo governo estavam baseadas no conceito de *bottlenecks* (pontos de estrangulamentos) que consistia em identificar os pontos frágeis da economia, ou seja, os pontos que dificultavam o crescimento econômico, propondo medidas que eliminassem esses obstáculos e melhorassem a qualidade de vida da população.

O Plano de Metas configurou-se como a concretização do projeto político de JK. Sua intenção era que a nação brasileira superasse sua condição subdesenvolvida e passasse a ser um país urbano-industrial.

É importante lembrar que o audacioso plano de crescimento econômico foi efetuado por meio de investimentos estatais, sobretudo no setor de infra-estrutura e indústrias de base, atuando como um grande fiador do todo esse processo. Assim, a política econômica do período, baseada no investimento privado, tinha como fiador de todo o processo o próprio Estado que através da captação de recursos externos subsidiava todo o programa de desenvolvimento sob a égide de um plano geral. Os investimentos externos eram provenientes principalmente de bancos de desenvolvimento estrangeiros, que faziam empréstimos ao governo e atuavam na supervisão das metas governamentais através de grupos executivos.

O Plano de Metas que tinha como principal estratégia a viabilização do crescimento, sobretudo industrial, através da dinamização dos setores intermediários da produção industrial do país.

Elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento, o programa tinha como meta trinta pontos considerados estagnados e que precisavam de amplo investimento, relativos a diversos setores da economia. Os principais setores abarcados pelas metas eram⁹:

1. Setor de Energia;
2. Setor de Transportes;
3. Setor de Alimentação;
4. Setor de Indústria de Base;
5. Setor Educacional.

A intenção era que com o desenvolvimento desses setores considerados estratégicos pelo governo a economia teria plenas condições de crescer e, conseqüentemente, pôr o país definitivamente no cenário internacional como uma economia emergente e que buscava superar sua condição de subdesenvolvimento.

A execução do programa estava baseada na adoção de uma tarifa aduaneira protecionista, um sistema cambial que subsidiava a importação de bens de capital e insumos e uma política monetária e fiscal expansionista. Dessa forma, com um programa de industrialização deliberada, investimentos do capital estrangeiro foram atraídos para a economia brasileira. O programa contava com grande investimento e tinha o apoio de agências reguladoras que supervisionavam a execução das metas e corrigiam seus rumos quando necessário.

Cabe mencionar que o Programa de Metas tem apenas uma medida relativa a setores sociais, que é a meta 30 sobre o setor educacional, o que demonstra a clara intenção de manutenção da ordem social estabelecida. Por outro lado, é exatamente com a inclusão do setor educacional que o programa reserva recursos para a intensificação da formação técnica para que os postos nos setores em crescimento sejam acupados. Sobre o setor educacional, falaremos mais detidamente no próximo item.

⁹ O Programa de Metas fora apresentado de forma resumida nesse estudo, por não ser nosso foco principal. Tivemos como base o artigo de Faro e Silva (1991) que consta em nossa bibliografia. O Programa encontra-se em anexo.

Para finalizar, a construção de Brasília para abrigar a nova e moderna capital federal pode ser entendida como a meta síntese do governo JK, a 31ª que não estava contida nas metas anteriores.

Brasília foi a concretização de um projeto de desenvolvimento do país, pensado e implementado por JK. A construção da capital federal no interior levaria o progresso e a integração da região com o resto do país, seu modelo arquitetônico se tornara símbolo do desenvolvimento urbano, e toda sua máquina administrativa estaria montada sob a perspectiva do planejamento. Em síntese, Brasília constitui-se no símbolo da modernidade e urbanização do país, em dicotomia ao estado arcaico e rural que o país vivera antes do projeto desenvolvimentista.

O setor educacional

Na área educacional, o momento político e econômico pelo qual o país passava tinha na bandeira da educação um forte instrumento para inculcação ideológica. A ênfase na racionalização do processo do desenvolvimento necessitava da adequação do sistema educacional vigente a seus propósitos. As ações governamentais pautavam-se na formação de pessoal especializado que pudesse suprir a demanda econômica em vários níveis, através da ampliação, aparelhamento e diversificação do ensino superior e incremento do ensino profissional. Cunha nos esclarece o papel da educação na ideologia desenvolvimentista:

(...) inclui-se na ideologia desenvolvimentista a idéia de que a educação seja colocada a serviço do desenvolvimento econômico do país; uma vez atingido esse patamar, toda a população seria beneficiada pelos frutos do bem estar assim gerado. Apenas o ingresso do país na era moderna – sinônimo de industrialização – traria os benefícios almejados pelo povo e, portanto, todos os setores da vida nacional deveriam alinhar-se nessa direção. (CUNHA, 1991, p. 192)

Além disso, a superação da condição de subdesenvolvimento era ponto-chave para o desenvolvimento e, para isso, era necessária que a educação formasse mão-de-obra qualificada para atuar nos principais setores da indústria crescente. Ao analisarmos o Programa de Metas, verificamos que o setor educacional foi contemplado no programa (ainda que como a última meta), justamente para destinar recursos específicos para a

qualificação técnica. Essa orientação fica clara através da idéia contida no Programa de Metas de “orientação da educação para o desenvolvimento”. De acordo com Cardoso:

A questão que se coloca para a reforma proposta é tornar mais prático o ensino, fugindo ao academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela passe a formar o tipo de quadros exigidos pela transformação por que se quer fazer passar a realidade (CARDOSO, 1978, p. 220).

A educação, nesse contexto, passa a ter uma base essencialmente técnica como pressuposto para a superação da condição de subdesenvolvimento. No âmbito ideológico, a educação profissionalizante passava a ser o ponto de integração do homem brasileiro com a industrialização que proviria do desenvolvimento.

O nível médio técnico teve grande ênfase no governo JK como forma de manter e controlar a formação de empregados qualificados que se destinariam às inúmeras vagas abertas nos setores da produção industrial, sobretudo nas indústrias de base.

Em relação ao ensino primário, as ações governamentais eram pautadas na necessidade de expansão das oportunidades de escolarização e na melhoria das condições de preparação dos professores.

Foi também o período que as campanhas e programas ganharam força no cenário educacional, por serem uma estratégia de burlar o “engessado sistema educacional” baseado na tecnocracia. Observe que em nenhum momento foi proposto a mudança ou a reestruturação do sistema educacional pelo Estado. Toda a máquina administrativa foi mantida, mas com ações que visam dinamizar esse sistema. Assim como na área econômica, as campanhas desenvolviam o trabalho de executar ações que viabilizassem a elevação do nível de escolaridade da população brasileira. Podemos destacar como importantes exemplos dessa dinâmica a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME), a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

A CALDEME tinha como objetivo principal estabelecer as bases para a formulação de manuais que funcionassem como guias para o professorado secundário, nas diferentes disciplinas constantes do currículo do ensino de grau médio ou secundário. Suas publicações visavam contribuir para a renovação da literatura pedagógica, mediante a

revisão de livros de leitura e a análise dos livros didáticos em uso nas escolas; a elaboração e distribuição de guias de ensino, livros textos e manuais para o professorado da rede pública de ensino, além de material didático para uso do aluno.

A CILEME pretendia dotar o MEC de um amplo quadro numérico, ao mesmo tempo descritivo e interpretativo, do ensino médio e elementar em nível nacional, a fim de que profissionais e usuários pudessem apreciar as deficiências e as dificuldades de uma expansão levada a efeito, em muitos casos, com apreciável perda de padrões. As publicações apresentavam o levantamento e análise de dados da situação do ensino médio e elementar e visavam subsidiar o planejamento educacional junto às administrações estaduais e municipais de educação.

Aliado ao movimento das campanhas, o Estado propõe a criação de cursos complementares ao ensino primário, maior investimento no ensino técnico-profissional e incentivo a cursos superiores que pudessem suprir o mercado interno com profissionais ligados a atividades industriais e de planejamento. Note que essas estratégias visavam uma educação muito ligada ao trabalho, com a formação de pessoal especializado que pudesse atuar na sociedade e na economia rumo ao desenvolvimento.

A estratégia da administração paralela pode ser facilmente percebida na área educacional, principalmente no que tange a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Este órgão governamental criado em dezembro de 1955, mas com sua atuação e funcionamento efetivo no início de 1956 (mesma época da posse de JK), tinha suas atividades baseadas na execução de projetos educacionais, entre eles o aperfeiçoamento do magistério. Ou seja, seu trabalho em parceria com o INEP (que fora criado em 1938 e pode-se dizer que tem um caráter híbrido devido a sua flexibilidade e variedade de ações) visava uma maior dinamização das ações relativa a pesquisas educacionais e aperfeiçoamento do magistério, através de um órgão que possuía uma estrutura organizacional diferenciada que favorecia assim a execução das ações. Sobre o CBPE e INEP, falaremos de forma mais detida em capítulo posterior.

O contexto brasileiro da época - que Brandão (1997) denomina como um momento de consenso (clima propício) - foi marcado pela crença no desenvolvimento da área educacional em de bases científicas. Tal idéia se fazia presente frente às mudanças e

complexidades da sociedade à época, em que a educação, tal como ocorre hoje, deveria “dar conta” do âmbito interpessoal, institucional, social e político.

O custo do desenvolvimento

O projeto desenvolvimentista do governo JK contou com inúmeras oposições ao longo do período. A prioridade dada ao fomento do desenvolvimento econômico contava com uma larga base de apoio que incluía interesses empresariais, trabalhistas e militares, irmanados pela ideologia nacional-desenvolvimentista. De outro lado, porém, enfrentava a oposição de alguns setores internos e de organismos internacionais favoráveis a uma rígida política de estabilização.

O modelo econômico adotado trouxe sérios problemas ao país. O aumento dos gastos públicos com a execução dos programas previstos no Plano de Metas e com a construção Brasília, a concessão de aumentos salariais e o alargamento das linhas de crédito do Banco do Brasil associado a uma forte depressão no mercado internacional dos produtos da pauta de exportações brasileiras, resultaram em um quadro de forte pressão inflacionária e de expansão do endividamento do setor público. Muitos foram os avanços, e muitas foram as críticas à opção de JK pelo crescimento econômico com recurso ao capital estrangeiro, em detrimento de uma política de estabilidade monetária.

O crescimento econômico e a manutenção da estabilidade política, apesar do aumento da inflação e das conseqüências daí advindas, deram ao povo brasileiro o sentimento de que o subdesenvolvimento não deveria ser uma condição imutável, mas não foi o suficiente para que o governo elege-se seu sucessor.

O candidato de Juscelino, o General Henrique Teixeira Lott, perdeu a eleição a Presidência da República para o candidato da UDN, Jânio Quadros.

3. O Governo de Jânio Quadros e João Goulart (1961-1964)

Jânio Quadros (JQ) surge como unanimidade nacional e prega a volta do populismo varguista com o lema de “varrer a corrupção”. Apesar de todo o apoio da sociedade civil a seu governo, Jânio renuncia ao cargo, ficando no poder apenas 7 (sete) meses e alegando não poder governar diante das pressões das “terríveis forças ocultas”.

A herança econômica de JK era pesada e o governo necessitava por em prática medidas duras para a contenção da situação econômica. Foi criado o Programa de Estabilização Econômica que previa a redução das despesas públicas, dos subsídios oficiais e a compressão do salário dos trabalhadores. A reação contrária ao programa por parte dos trabalhadores e empresários foi imediata.

Aliado a política econômica de contenção, Jânio começou a execução de uma política externa independente de não alinhamento automático com o bloco capitalista ocidental liderado pelos Estados Unidos da América. Para JQ o país deveria buscar vantagens econômicas e culturais mundo afora e não apenas aceitar as determinações que o alinhamento automático impunha.

O pensamento político de Jânio Quadros também é pertencente à ideologia desenvolvimentista, porém suas principais diferenças em relação ao governo de JK estão na idéia do desenvolvimento equilibrado e com bases nacionalistas, passando pelo setor social. Para JQ, o desenvolvimento era necessário e até de certo modo irreversível (visto que o processo já havia iniciado e as conseqüências de um rompimento total eram enormes), mas a ênfase deveria ser na elevação das condições culturais e sociais do povo e no desenvolvimento sustentável da nação, sem a interferência do capital externo.

A integridade nacional e a formação do bloco subdesenvolvido eram os princípios básicos para o desenvolvimento, conseguidos através da austeridade política, da eficiência econômica e da elevação cultural e ampliação das bases sociais.

Em 25 de agosto de 1961, JQ renuncia ao cargo de Presidente da República e inicia-se um delicado processo de transição até a posse de João Goulart (Jango).

Apesar de João Goulart ser herdeiro político de Vargas e do populismo, ele não recebe apoio imediato dos setores conservadores e das Forças Armadas. A situação de crise deixada por Jânio e a desconfiança interna e externa sofrida o obriga a aceitar a implantação do parlamentarismo, visto que já começavam a surgir indícios de um Golpe Militar.

Através da busca da ampliação de sua base política, do apoio de outros partidos políticos (PTB, PSD e da própria UDN), Jango consegue a adesão de congressistas e militares e consegue abolir o parlamentarismo através de plebiscito. Além disso, neutraliza a desconfiança norte-americana com uma viagem aos Estados Unidos em 1962.

Em nova fase, com o regime presidencialista restabelecido, no âmbito da política econômica Jango acelera a execução do Plano Trienal de estabilização e a retomada do crescimento econômico, mas esbarra em dificuldades.

Como outros planos anteriores, porém, este também esbarrou na enorme dificuldade de combinar a austeridade econômica (que impõe sacrifícios e perdas aos trabalhadores, aos empresários e ao governo) com a necessidade de assegurar o apoio das massas populares e alguns outros apoios na própria burguesia (TEIXEIRA, 1993a, p. 111).

Em outras palavras, a política econômica populista de Jango não conseguiu conciliar os interesses dos setores econômicos com a mobilização das massas em prol do projeto, visto que a massa trabalhadora nesse momento estava mais bem organizada, tinha maior autonomia e maior poder de pressão sobre o Estado, exigindo mudanças mais profundas.

Em meio à crise que já se instaurava, Jango lançou o programa de Reformas de Base. Era um programa de reformas institucionais a ser submetido ao Congresso Nacional que versava sobre as seguintes temáticas:

- Reforma agrária – com a democratização do acesso a terra;
- Reforma tributária – menor desigualdade na divisão social dos encargos fiscais;
- Reforma administrativa – desburocratização dos serviços públicos;
- Reforma urbana – combate à pobreza, especialmente em relação à moradia;
- Reforma bancária – acesso mais amplo dos produtores, sobretudo os pequenos, ao crédito;
- Reforma educacional – valorização do ensino público em todos os níveis.

Ainda no âmbito das Reformas de Base, Jango promulgou o Estatuto do Trabalhador Rural que estendia os principais direitos trabalhistas dos trabalhadores urbanos aos trabalhadores rurais.

Na política externa, João Goulart aplicava de forma rigorosa a Lei de Remessas de Lucros e defendia a nacionalização de empresas norte-americanas. Essa postura desagradava diretamente os investidores estrangeiros, os setores conservadores da economia e as empresas multinacionais aqui instaladas.

Na área educacional, o governo deu início ao Plano Nacional de Educação previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Suas principais medidas estavam ligadas a alteração do quadro atual e adaptação do sistema educacional brasileiro às necessidades qualitativas e quantitativas do desenvolvimento. Com a criação dos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior, o governo pretendia ter de forma permanente um dispositivo que regulamentasse os investimentos em cada nível educacional.

Apesar de todas essas medidas, o governo de João Goulart sofreu inúmeras pressões políticas. Pressão dos grupos populares organizados (sindicatos e ligas trabalhadoras) que tinham posições político-ideológicas radicais e, pressão dos grupos conservadores que viam nas medidas governamentais o medo da “ameaça vermelha”. Na realidade, a burguesia nacional, os setores da classe média, a Igreja e as Forças Armadas, sentiam-se incomodados pelo reformismo do governo e pela radicalização dos movimentos populares. Assim, o que antes era oposição, tornou-se rapidamente conspiração e com o apoio de órgãos do governo norte-americano preparou-se o golpe.

Sem saída, João Goulart investe em garantir apoio popular para seu programa de reformas, mas a conspiração já havia sido preparada. Entre março e abril de 1964, o governo é deposto e os Ministros Militares assumem o poder. É o fim da era democrática no país e do pensamento nacionalista.

Iniciou-se no país o período de ditadura militar a partir do Golpe de Estado dado pelos Militares em 1964 que perdurou até 1985, com o fim do regime ditatorial e início da redemocratização do país. De acordo com nosso objetivo de estudo e nosso recorte temporal, limitamos nossas reflexões até o período do governo João Goulart (anterior ao regime militar).

CAPÍTULO 2

Pragmatismo e Experimentalismo Pedagógico no Brasil nos Anos de 1955 a 1964

O capítulo tem por objetivo fazer uma breve análise da apropriação do ideário pragmático no Brasil entre os anos de 1955 e 1964. É através do entendimento de como o ideário pragmático se apresenta no cenário educacional brasileiro que o capítulo se desenvolve, no sentido de nos fornecer dados que nos ajude a compreender como o ideário pragmático se materializou nas ações pedagógicas do INEP / CBPE no período.

1. A Filosofia Pragmática e o Experimentalismo Pedagógico de John Dewey

Principais Conceitos

John Dewey, durante o século XIX e XX, foi considerado um dos grandes expoentes do pensamento pragmático. Dewey é uma das três figuras centrais do pragmatismo nos Estados Unidos, ao lado de Charles Sanders Peirce, que criou o termo e William James, que o popularizou. Mas Dewey não chamava sua filosofia de pragmática, preferindo o termo “instrumentalismo”.

A idéia básica do pensamento de John Dewey sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno e sua relação com a sociedade. Dewey acreditava que a escola devia ensinar os alunos aprender a viver, a pensar e a trabalhar cooperativamente com outras pessoas, em vez de simplesmente aprender as lições sobre grandes quantidades de informação.

Nesse estudo, tomamos como base as noções de *experiência*, *progresso* e *democracia*. Nosso objetivo é compreender como opera a teoria deweyana e qual o papel da educação nesse processo. Para Dewey, somente a interseção dessas categorias através do trabalho da escola poderia formar cidadãos conscientes de como viver em democracia.

Primeiramente, a noção de *experiência* pode ser sinteticamente apresentada por Sucupira (1960):

a) na fase perceptual, a experiência é concebida num contexto amplo e genérico em que tudo que é vivido, sentido, sofrido ou agido é ação humana advinda da experiência,

indicando tudo que é experimentado, confundindo-se com a própria riqueza da vida e sua complexidade, ou seja, tudo que é dado é considerado enquanto emergido da interação das coisas e organismos;

b) na fase conceptual de experiência os dados são vistos como materiais a serem utilizados pelo homem para a solução de situações problemáticas. Os dados advindos da experiência humana em seu modo mais amplo são selecionados no sentido da pertinência e relevância através da ação cognitiva e reflexiva humana, conduzindo-nos à tomada de decisão para a solução de um problema.

De acordo com Dewey (1976), a noção de experiência se baseia no princípio da continuidade de processos tanto biológicos quanto sociais, de modo que “toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (p. 16). Assim, o princípio da continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.

Dessa forma, pensar no conceito deweyano de experiência aplicado na escola significa pensar na qualidade dessa experiência, que passa por dois aspectos: a) o imediato, ser agradável ou desagradável para o aluno; b) sua influência sobre experiências posteriores.

Portanto, o conhecimento é uma forma distinta da experiência imediata surgida quando este se torna problemático e conduz a uma solução, pois o que é imediato, para Dewey, não é cognitivo nem reflexivo.

Porém, o conceito de *experiência* não se processa apenas dentro da pessoa, como um processo apenas biológico, o conceito de experiência pode ser definido como um processo cognitivo e social de aquisição de conhecimento em que o indivíduo parte de suas experiências anteriores, a confronto com suas próprias dificuldades e, com o auxílio de outras pessoas, a transforma em conhecimento, num processo contínuo de construção e reconstrução da experiência. A experiência

deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência (DEWEY, 1976, p. 41).

Em artigo publicado na Revista Educação e Ciências Sociais, por ocasião das comemorações do centenário de John Dewey, Newton Sucupira (1960, p. 85-86) nos apresenta sinteticamente o que significa a noção de experiência no pensamento deweyano:

Experimentalizar uma situação implica um modo de participar da mesma ou ser afetado por ela onde o apreender cognitivo é apenas um de seus ingredientes. (...) O imediato, isto é, estas experiências qualitativas primárias são apenas o ponto de partida indispensável do conhecimento. (...) As idéias se tornam assim instrumentos de reorganização da experiência pela qual seu caráter de indeterminação e problematicidade se transforma em algo de determinado e garantido. Por sua vez, os valores e ideais se definem em função da situação concreta e vêm a ser os elementos de que o homem dispõe a fim de projetar inteligentemente sua existência e sua ação.

O papel do educador nesse processo é muito importante à medida que seu principal objetivo é direcionar as experiências dos alunos no ambiente escolar (da escola progressiva), de modo que estas possam contribuir para o crescimento intelectual e de valores democráticos dos alunos. Assim,

como educadores, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhes são prejudiciais. Deve, além disto, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, o que habilite a ter uma idéia do que vai pela mente dos que estão aprendendo (DEWEY, 1976 p. 30) .

A escola (e seus educadores conseqüentemente) se torna fundamental para que se promova o progresso da sociedade, no sentido de que essa escola satisfaça os anseios da sociedade, contribuindo para a consolidação de valores democráticos.

Outro conceito importante na teoria deweyana é o de *democracia*, no sentido de ideal e não no sentido de sistema de governo, como o próprio Dewey chama a atenção. A obra de Anísio Teixeira (e de certo modo a apropriação sofrida por este ideário pragmático no Brasil) mostra que a democracia para este autor (e para John Dewey) era “a expressão ética da vida”, ou seja, a estrutura em nível social, que seria a que mais corresponderia à

culminância do processo evolutivo em sociedade. Em resumo, um modo de vida, pois encontra-se em todos os modos de associação humana em comunidade.

Para Teixeira (1956) democracia é “uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou talvez uma profecia” (p. 15), podendo ser alcançada por meio da capacidade humana de atingir uma vida associada em que todos compartilhem laços de cooperação e solidariedade.

É importante destacar que o conceito de democracia proposta por Dewey é baseado em um imperativo moral e não psicológico ou filosófico. A idéia de democracia é fruto do desejo humano por uma sociedade mais cooperativa e solidária, independente de uma força interna humana ou uma verdade incondicional do mundo, é um pensamento prospectivo de melhoria das condições sociais reais.

Kilpatrick (1975) nos apresenta uma definição de democracia que reflete bem o sentido atribuído por Dewey ao conceito:

Tal como deve ser concebida, a democracia é um esforço para fundar a sociedade num princípio moral: a cada um deve oferecer-se oportunidade de desenvolvimento e expressão individual simultânea, até o ponto máximo em que isso seja possível (p. 28).

Deste modo, para Dewey somente em sociedades democráticas é que o indivíduo terá liberdade para constituir e criar o espírito de solidariedade social e de compartilhamento dos interesses comuns a todos.

Cabe destacar que o conceito de *democracia* de Dewey está desvinculado da idéia de democracia como sistema político, podendo ser entendida como um ideal a ser seguido pela comunidade e que tem em sua forma política um instrumento para se alcançar esse ideal.

Segundo Pogrebinschi:

A democracia é a solidificação das possibilidades inerentes à vida comunitária, social; é um todo único em que se incluem as potencialidades e as capacidades dos indivíduos que são desenvolvidas por meio de atividades cooperativas levadas a cabo pela comunidade (POGREBINSCHI, 2004, p. 46).

O próprio Dewey (1979) nos define o que para ele é democracia:

Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (p. 93).

Assim, a proposição deweyana tem caráter dinâmico e diacrônico a medida que a democracia e suas instituições democráticas só existirão se a sociedade como um todo se empenhar para que isso aconteça, organizando o ambiente de maneira a que certas características dos indivíduos e da civilização sejam mais desenvolvidas que outras, alternando determinadas tradições do pensamento e ação contrárias à vida cooperativa (CUNHA, 2001).

Desse modo podemos dizer que para Dewey a democracia é uma convicção na capacidade humana de ter uma vida cooperativa em sociedade. Importante instrumento para o desenvolvimento cooperativo do indivíduo é a escola que através do direcionamento das atividades educativas na aquisição de experiências significativas, produz no indivíduo o pensamento reflexivo e a capacidade de viver em sociedade de forma harmoniosa e solidária.

Pensamento reflexivo está diretamente associado ao desenvolvimento dos métodos de ensino e da própria marcha da ciência experimental, proporcionando a articulação de uma nova ordem mundial. Assim:

Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida em comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade da vida que predominar no grupo (DEWEY, 1979, p. 87).

Dessa forma, a educação e a escola adquirem papéis importantes na busca do ideal democrático proposto por Dewey, a medida que é através do espaço escolar que se buscará a internalização de valores sociais e do intelectual que propiciem a consolidação dos laços de solidariedade e de cooperação presentes no projeto democrático. Sendo assim, a educação então “é um processo social (...) e a construção educativa subentende um ideal social determinado” (DEWEY, 1979, p. 106).

No tocante ao conceito de *progresso*, vemos que este é o cerne da própria filosofia pragmatista, na medida em que o progresso vem a ser objetivo a ser perseguido pelos indivíduos em sociedade, como o equivalente em nível social do que em biologia seria o conceito de evolução na perspectiva de Charles Darwin. Seu caráter temporal e faseológico conferem a esta categoria o aspecto instrumental ativo da sociedade e determinante do modo de agir e de vida dos indivíduos em busca do progresso.

Ou seja, o progresso da mesma maneira que determina os rumos da sociedade de maneira inexorável, é por sua vez determinado pelo modo como os indivíduos perseguem este objetivo, verdadeira “teleologia social”. Para Dewey (1979) “a modalidade mais importante de progresso consiste no enriquecimento dos objetivos anteriores e na formação de novos fins ou objetivos” (p. 246).

Falar do conceito de progresso, nesse caso, nos remete a idéia de progresso da ciência, pois através da evolução ciência experimental seria possível que a sociedade pudesse forjar um projeto democrático que teria na escola o principal meio difusor dessas idéias, hábitos e procedimentos.

Ciência experimental significa, nesse contexto, a possibilidade de se utilizar a experiência passada e transformá-la em novos conceitos científicos, tornando a experiência racional. Fica claro que a noção de progresso está diretamente ligada à evolução social que tem como principal aliado o advento da ciência experimental.

Dewey nos resume bem a interligação entre as idéias de progresso e desenvolvimento da ciência:

A ciência representa o papel da inteligência, no planejar e regular novas experiências desenvolvidas sistemática e intencionalmente, e na escala permitida pela emancipação das limitações do hábito. Ela é o único instrumento do progresso consciente (distinto do acidental). E se a sua generalidade, seu distanciamento das condições individuais, confere a ela certo tecnicismo e segregação, muito diferem estas qualidades das especulações meramente teóricas. As últimas estão em permanente divórcio da prática; as primeiras separam-se temporariamente da prática para conseguir mais amplas e livres aplicações em ulteriores atividades concretas. Há uma estéril espécie de teoria que é contrária a prática; mas a teoria lididamente científica influi na prática como fator de sua expansão e de sua orientação, para novas possibilidades (DEWEY, 1979, p. 250).

Dessa forma, quanto mais os indivíduos se adequam à forma por excelência do progresso - industrialismo, sistema político democrático, escola com ênfase no “aprender a aprender” - mais rapidamente este elemento age e transforma a sociedade, constituindo assim uma sociedade progressiva e em movimento perpétuo de avanço.

O Papel da Escola

A filosofia de Dewey inspirada no pragmatismo e aplicada à pedagogia tem como ponto central o culto à liberdade e o desejo de promover uma organização social flexível que permita o desenvolvimento do indivíduo em seu aspecto individual e coletivo.

A escola então passa a constituir-se como espaço privilegiado de promoção da vida social. Nesta perspectiva, a experiência social (coletiva) cotidiana necessita de um espaço em que possa ser planejada, organizada e conhecida pelos indivíduos, de modo que as experiências (individuais) sejam conhecidas e sirvam de base para as experiências futuras. Essa escola recebe a denominação de progressiva ou ativa.

Anísio Teixeira, na introdução do livro *Vida e Educação* de Dewey, nos define com clareza o sentido da educação e o papel da escola:

(...) sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática.
(Dewey, 1973, p. 22)

Dessa forma, podemos dizer que a escola é o meio organizado intencionalmente para que as crianças possam conhecer e ampliar suas experiências relativas ao código social existente.

Em tal perspectiva, a aprendizagem passa a ter a criança como o centro de sua atividade, com as suas iniciativas, suas necessidades e seus interesses.

No que concerne à criança, esta constitui-se como um indivíduo social e, portanto, seus interesses estão relacionados à dinâmica social que a circunda, de modo que a escola e o currículo escolar devem possuir conceitos e valores práticos para que esta criança possa

praticar as atividades e as relações oriundas da própria sociedade, tornando a escola uma espécie de sociedade embrionária na qual “a criança mantém um contato estreito com o ambiente e a realidade social do trabalho” (CAMBI, 1999, p. 550). Seu desenvolvimento cognitivo se dará no momento de entrelaçamento entre o conhecimento teórico advindo do progresso da ciência moderna e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e do conhecimento prático ao qual foi construído socialmente e que tem sua utilidade nas sociedades modernas.

Para Dewey, a educação é entendida como o espaço em que ocorre a interseção da ciência prática e teórica, de modo que os valores sejam vistos, experienciados e sistematizados (apreendidos) em prol do progresso da vida nas sociedades modernas, levando-as ao desenvolvimento social e econômico. É importante observar que a educação sob a perspectiva deweyana não exclui a discussão sobre valores, pois estes tem na idéia de democracia seu ponto de apoio. A escola progressiva trabalha a serviço da reconstrução social, uma vez que as mudanças industriais, econômicas e as conquistas científicas necessitam de constante revisão da ordem social. Sobre a importância da escola progressiva nas palavras do próprio Dewey:

Cabe à educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformadores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência (DEWEY, 1976, p. 18).

A escola então contribui para a formação do homem democrático¹⁰ sendo capaz de transformar as experiências individuais e sociais, de modo que estas caminhem para o progresso. Assim, como observou Cambi:

Uma tarefa não secundária da escola renovada segundo os princípios da ‘educação progressiva’ é, de fato, também a de elaborar novos valores, capazes de imprimir um desenvolvimento social na direção de um incremento dos comportamentos inteligentes e dos intercâmbios comunicativos entre os vários indivíduos que compõem a própria sociedade (CAMBI, 1999, p. 554).

¹⁰ Deve ser lembrada a influência evolucionista sobre o pragmatismo, pois tanto John Dewey quanto William James (e, indiretamente Anísio Teixeira) sofreram grande influência das idéias filosóficas evolucionistas de Spencer na formulação de seus constructos (PALMER, 2005).

Desse ponto de vista, a escola e todo o fenômeno educativo se constituiriam num processo de construção e reconstrução das experiências, de modo que a criança possa estar em contato com as atitudes sociais necessárias para a vida em uma sociedade democrática rumo ao progresso. Assim, a escola tem o dever de “preparar a nova geração a crer que ela pode e deve pensar por si mesma, ainda que, a respeito de certos pontos, seja para corrigir e rejeitar nossas próprias conclusões” (KILPATRICK, 1975, p. 45)

É importante destacar que quando utilizamos a palavra escola não estamos falando do modelo tradicional e livresco, extremamente criticado por Dewey. Para ele, a escola deve dispor de algumas características relacionadas à sua filosofia, quanto à sua organização interna, que a faça ser efetivamente um meio organizado intencionalmente para a preparação da criança para viver em sociedade. A essa escola Dewey dá o nome de escola progressiva ou ativa. Na Escola Progressiva, o objetivo pedagógico vai muito além da mera transmissão de conteúdos ou da simples aprendizagem de temas, datas e outros elementos pontuais e desconexos em relação à vida do indivíduo. Na Escola Progressiva ocorre uma dupla gênese:

- a) do modo de vida democrático, na medida em que as regras sociais são o mote principal das regras de convivência professor-aluno e aluno-aluno;
- b) da organização das experiências individuais, de modo que na Escola Progressiva o aluno aprenderia as estruturas indispensáveis de organização do raciocínio e autonomia que lhe possibilitariam no futuro, aprender a aprender, tendo em tais estruturas uma “ancoragem” configurada em currículos escolares cujas atividades educativas eram desenvolvidas tendo como elemento principal o aprendizado do trabalho.

É no espaço escolar que se constroem experiências significativas para o indivíduo melhor relacionar-se com a sociedade. Em outras palavras, no projeto de sociedade democrática proposta por Dewey, a escola é instrumento de disseminação dos valores democráticos e sociais da comunidade e, que, tem como base o advento da ciência experimental para se alcançar o progresso em sentido amplo (progresso das instituições

sociais, da ciência que subsidia essas mudanças, progresso individual e coletivo de busca de valores e laços comunitários).

2. A Apropriação do ideário Pragmático no Brasil dos Anos de 1955 a 1964

O período entre 1955 e 1964 foi de extrema discussão, tanto no âmbito internacional quanto no âmbito nacional, sobre a pedagogia deweyana e seus efetivos resultados na educação.

Segundo Mendonça et ali (2006), a apropriação do pensamento pragmático estava inserido numa dupla polêmica: de um lado a polêmica internacional que girava em torno da discussão da crise do modelo educacional norte-americano e seus impactos no contexto da Guerra Fria, e, do outro lado as divergências nacionais entre o grupo católico e a figura de Anísio Teixeira em torno da adoção da municipalização da educação, da defesa da escola pública de qualidade, o controle do Estado sobre a qualidade do ensino, etc.

(...) o INEP, situou-se no centro de uma polêmica que, mais uma vez, confrontou os intelectuais que propunham a transformação radical do sistema educacional e a sua democratização através da escola pública com os defensores dos interesses da iniciativa privada no campo educacional, ligados ao grupo católico, (...). É significativo que, nessa mesma época, nos Estados Unidos, no contexto da chamada “guerra fria”, o pragmatismo se encontrava no cerne de enorme polêmica, sendo fortemente criticado à direita e à esquerda pelos seus pretensos efeitos sobre a educação norte-americana em situação de “crise”. (MENDONÇA et ali, 2006, p. 99)

Internacionalmente, o pensamento pragmático era acusado por seus opositores de ser o causador dos principais males da sociedade norte-americana e de ser Dewey o responsável pela crise que a sociedade norte-americana passava.

Ao mesmo tempo em que a discussão ganhava força no cenário internacional, Anísio Teixeira sob a condição de diretor do INEP, promoveu uma série de iniciativas por ocasião da comemoração do centenário de nascimento de John Dewey.

Além da realização de um ciclo de conferências sobre a filosofia educacional de Dewey em 1959 e 1960, importantes nomes da educação nacional escreveram artigos

ressaltando a importância das idéias do filósofo para a educação nacional. Podemos destacar, entre as tantas publicações, o ensaio de Anísio Teixeira intitulado “Filosofia e Educação”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista Educação e Ciências Sociais¹¹; o ensaio de Jayme Abreu intitulado “A Escola como Agente de Mudança Cultural”, publicado na Revista Educação e Ciências Sociais, Revista Anhembi e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos¹², e, a publicação das conferências de Harold Benjamim e John Brubacher em edição bilíngüe pelo INEP/CBPE¹³.

Em “Educação Não é Privilégio”, Anísio Teixeira ressalta que esta deveria ter um caráter eminentemente pragmático, “voltado para as necessidades individuais e sociais”. O caráter pragmático da educação escolar seria mediado pelo vínculo realizado pela proposta de uma “escola progressiva”, ao qual seria um elemento de articulação entre a escola e o mundo do trabalho, bem como pelo apoio ao ensino profissional nesse modelo de escola. Ao propor que desapareçam as separações entre o prático e o racional, isto significaria que o pragmatismo seria a força motriz da escola pública, mediado pela aplicação do método experimental aos conteúdos escolares. Dessa forma: “O ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação e não somente pela palavra e pela exposição” (TEIXEIRA, 1999, p. 45).

A publicação citada, que foram conferências proferidas em Ribeirão Preto em 1956 e posteriormente incorporadas em livro, foi o estopim para a oposição a Anísio tornar-se ferrenha. O grupo da Igreja Católica acusa Anísio de ser ateu e comunista, através de manifestos e artigos difamando o educador.

Deste modo, percebemos a junção entre Pragmatismo e Experimentalismo (Experimentalismo Pedagógico) na proposta de educação escolar pública do autor. Pode-se dizer ainda que o pragmatismo se expressa na proposta de uma educação voltada para o domínio de conteúdos relativos à realidade brasileira e às necessidades imediatas dos indivíduos, formando e consolidando a dimensão social do caráter nacional do cidadão

¹¹ Revista Brasileira de estudos Pedagógicos vol.32, nº75, jul/set, 1959; Revista Educação e Ciências Sociais vol.6, nº12, nov.1959.

¹² Revista Educação e Ciências Sociais vol.6, nº12, nov.1959; Revista Anhembi vol.40, nº118, set.1960; Revista Brasileira de estudos Pedagógicos vol.34, nº80, out/dez, 1960.

¹³ BENJAMIM, H. *A Educação e o Ideal Democrático*. Rio de Janeiro: INEP, 1960.
BRUBACHER, J. *A Importância da Teoria em Educação*. Rio de Janeiro: INEP, 1961.

Vale observar que as ações de valorização e defesa do pensamento pragmático de Dewey partiam do grupo de educadores que se articulavam em torno de Anísio Teixeira e, que tinham espaço privilegiado para a difusão do ideário no interior do INEP e do CBPE. É importante perceber que mesmo com os ecos dessa polêmica internacional chegando ao país, o grupo de Anísio possuía além de espaço privilegiado de ação, conjuntura favorável na política do Estado.

É que o Estado Brasileiro atuava como instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento econômico por meio do qual se elevaria o padrão de vida da maioria da população, seja pela geração de novos empregos, seja ao nível mais geral, pelo maior índice de produtividade alcançado pela nação. A adoção de um novo estilo de vida — urbano e industrial — justificou a demanda pela ampliação das oportunidades escolares e, como consequência dessa demanda, a adoção de medidas mais diretivas não só de ampliação das vagas na escola pública, como também a mobilização de ações no sentido de orientar o planejamento desse crescimento e, ao mesmo tempo, garantir a eficácia pedagógica da escola.

A expectativa do governo JK era colocar o sistema escolar a serviço do desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços, ampliando a oferta de mão-de-obra qualificada e formando quadros técnicos competentes para gerir a economia do país.

Naquilo que se refere à relação entre desenvolvimento e progresso, Anísio, assim como os demais intérpretes dos conceitos de Dewey, defendia a idéia de progresso que se encontra presente na proposta de uma escola progressiva que daria conta de uma escola cujos conteúdos e métodos de ensino estariam em permanente adaptação às necessidades individuais e sociais, acelerando o processo de integração social dos indivíduos.

Deste modo, através da escola progressiva seria criada uma “cultura do progresso”, expressa nas atitudes dos indivíduos em nível sócio-político (desenvolvimento da democracia representativa), e econômico (valorização do trabalho, especialmente em seu caráter de constante transformação nas sociedades ditas modernas e industriais). Partindo da premissa de que a escola iria formar a inteligência pronta a adaptar-se às mudanças sociais, podemos entender como a partir da escola (pública) a sociedade se tornaria pouco a pouco “liberal” e “progressiva”. Pode-se inferir daí que ao conceber a “educação para todos” como uma forma de construir uma sociedade justa, com integração social, a noção

de progresso estaria sendo aplicada à dimensão sócio-política e econômica da realidade brasileira pela via da escolarização pública.

Para Anísio Teixeira, a escola tinha como pressuposto a idéia noção de trabalho enquanto dimensão formativa do homem. Nessa perspectiva, a escola que Anísio defendia deveria ser eficiente, adequada e bem distribuída a todos os indivíduos cobrindo as necessidades do trabalho diversificado da vida moderna.

O desenvolvimento da escola pública (com caráter prático), manteria a ordem social que estava sendo estabelecida com as mudanças econômicas implantadas. Assim, a escola exerceria um rigoroso controle social legitimando e consolidando o *status quo*.

Desta forma, pode-se concluir que a noção de progresso se manifestaria principalmente através da premissa de que a educação teria o objetivo de levar o indivíduo a uma reflexão acerca das transformações pelas quais o Brasil deveria passar, tornando-o adaptado às mesmas pelo desenvolvimento de uma “cultura do progresso” veiculada pelas escolas públicas.

Aliado a todo o aparato econômico montado nos anos de 1950/1960 (período desenvolvimentista), o pensamento pragmático de Anísio Teixeira e toda sua política de ação em prol do progresso da ciência, sobretudo educacional, tinha como principal ponto de contato a premissa de formação das camadas médias para o mercado de trabalho, bem como da preparação permanente para a adaptação frente às mudanças do “mundo moderno”.

A idéia de progresso configura-se como o elo de ligação entre o pragmatismo e a doutrina nacional-desenvolvimentista, pois o país só alcançaria a condição de desenvolvimento do mundo moderno (revolução tecnológica, industrial e democrática) se tivesse suas ações planejadas em prol da superação do subdesenvolvimento, visando o progresso. Nesse contexto, a reorganização da sociedade implicaria necessariamente na reorganização da educação escolar – pública, gratuita, e que preparasse o indivíduo para o mundo moderno da industrialização – como pólo irradiador do pleno desenvolvimento (criação das condições objetivas).

Assim, o ideário pragmático implantado e difundido no INEP/CBPE encontrou *solo fértil* para sua atuação no cenário educacional brasileiro, pois apesar de os fins serem distintos, tanto a apropriação do ideário pragmático no país, quanto a política desenvolvimentista dos anos de 1950 e 1960, tinham como instrumento de ação a

racionalização e planejamento do sistema educacional e a formação de uma “consciência comum” favorável ao desenvolvimento brasileiro.

Sobre a constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e suas ações no âmbito social e educacional, trataremos no capítulo posterior.

CAPÍTULO 3

O Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e o Contexto do INEP

1. A origem do INEP

O Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos (INEP)¹⁴ é um importante órgão da administração federal de pesquisa educacional. Sua atuação no cenário educacional passa a ter grande importância, principalmente na formulação de estudos sobre a realidade do sistema educacional brasileiro nos anos 50. É em 1952 quando Anísio Teixeira assume a direção do INEP, devido à morte de Murilo Braga, que esse instituto expande sua função.

A instituição foi criada no período do Estado Novo, inicialmente sob o nome de Instituto Nacional de Pedagogia (1936) e, posteriormente, passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1937).

Porém, a criação de um órgão nacional de estudos pedagógicos tem sua gênese em idéias mais antigas, na Constituinte de 1823 em que já se pensava na criação de um instituto encarregado da verificação dos resultados do ensino no país e na idéia de criação do Conselho Superior de Instrução Pública, pertencente ao projeto do Ministro Paulino de Sousa, em 1870. O órgão seria encarregado do controle e exame de questões gerais de ensino.

Posteriormente, em 1882, o então deputado Rui Barbosa reformulou o Conselho adicionando a idéia de um órgão específico de estudos educacionais inspirado no modelo do *Musée Pédagogique* francês, sob o nome de Museu Pedagógico (posteriormente passa a denominar-se Museu Nacional Escolar).

No período Republicano, pelo Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890, foi criado o Pedagogium, órgão que seria o centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional. A instituição se extinguiu em 1919.

É sabido que no período do Estado Novo toda a máquina estatal burocrática foi montada e a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a necessidade de um órgão de estudos pedagógicos e dos problemas educacionais se torna

¹⁴ Atualmente o instituto recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira desde 2001 (Lei nº 10.269 de 29 de agosto). Optamos por utilizar a nomenclatura anterior por se tratar de um estudo histórico.

evidente. Inicialmente essa função era atribuída à Diretoria Nacional de Educação que acumulava as tarefas administrativas e de pesquisa.

Na gestão de Gustavo Capanema a frente do Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1936 o Instituto Nacional de Pedagogia, porém com a reformulação do Ministério sob a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 este passou a ser Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Sua principal função era ser um órgão de estudos e pesquisas dos problemas educacionais brasileiros que subsidiassem as políticas públicas.

Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 580, o INEP define mais claramente seus objetivos: fazer estudos educacionais e orientação e seleção de pessoal. De acordo com o Decreto, o órgão passa a ter a competência de

- a) organizar a documentação relativa a história e ao estudo atual das doutrinas, das técnicas pedagógicas e das instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e prática pedagógicas.

(LEITE FILHO; SANTOS, 2006, p. 5129).

Além disso, o INEP ficou encarregado de cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) nos trabalhos relativos à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União.

Portanto, o INEP nasce com o objetivo de estudos educacionais e de orientação e seleção profissional.

A primeira administração do órgão coube ao Professor Lourenço Filho, por aproximadamente 7 (sete) anos, que organizou suas diferentes seções definiu suas funções e iniciou suas atividades relativas à documentação educacional, intercâmbio e publicação de

resultados. A criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi o grande marco do INEP em relação à difusão e circulação de pesquisas e reflexões sobre problemas educacionais. Aliás, a difusão de conhecimento sempre foi a grande preocupação do INEP.

Os primeiros assuntos e pesquisas versavam principalmente sobre processos de ensino, linguagem infantil, vocabulário corrente, literatura infantil e infanto-juvenil, além de aspectos quantitativos da educação.

Os estudos relativos à instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário também mereceram destaque. Foi o INEP, através de seus estudos, que encontrou os meios de assegurar recursos para o fundo, bem como seus critérios de aplicação. O Fundo Nacional de Ensino Primário foi criado pelo Decreto-lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942.

A administração posterior foi a de Murilo Braga. Podemos dizer que as marcas de sua administração foram a construção de prédios escolares e os “primeiros passos” dos cursos de aperfeiçoamento do magistério.

A passagem das atribuições da Diretoria do Ensino Primário e Normal (devido a sua extinção) para o INEP, trouxe consigo a administração dos recursos do Fundo e de suas aplicações, pois decorriam de convênio. Dentre essas atribuições estava a construção de prédios escolares para as zonas rurais, de fronteira e de colonização estrangeira que o INEP passou a estudar, planejar e fornecer critérios técnicos para localização e construção.

Além disso, o Fundo Nacional de Ensino Primário previa que uma porcentagem de sua receita fosse aplicada no aperfeiçoamento de professores. O INEP criou um sistema de cursos e de bolsas de estudos para professores que viriam ao DF freqüentar tais cursos.

De acordo com o Decreto-lei nº 8.583 de 8 de novembro de 1946, o INEP enfatiza os principais objetivos dos cursos:

- a) habilitar e aperfeiçoar pessoal para as funções de administração de serviços educacionais, documentação e pesquisa pedagógica, da União, dos Estados, Territórios e Municípios;
- b) aperfeiçoar pessoal dos serviços de inspeção e orientação do ensino primário;
- c) divulgar conhecimentos especializados sobre assuntos de educação;
- d) incentivar o interesse pelo estudo objetivo da educação nacional.

É importante destacar que a criação de um sistema de cursos para o aperfeiçoamento do magistério, na gestão de Murilo Braga, foi o primeiro passo dado pelo INEP para a melhoria das condições do professorado brasileiro. Porém, o INEP não possuía condições técnicas, naquele momento, para formar uma estrutura eficiente e dinâmica que abrangesse o professorado brasileiro em nível nacional.

Em 1954, a Coordenação dos Cursos de Formação de Pessoal passou a ser feita pela técnica do INEP Lúcia Marques Pinheiro que, através de relatório¹⁵, nos apresenta uma visão clara das dificuldades encontradas pelo INEP para a realização dos cursos até aquele momento.

De acordo com o relatório, entre 1947 e 1951 cerca de 500 professores concluíram os cursos de Direção e Inspeção, Cursos de Administração, Cursos de Medidas e Testes, Orientação Educacional e Desenho e Trabalhos Manuais. Porém, os professores capacitados não tiveram o rendimento desejado por falta de equipe e infra-estrutura (falta de espaço adequado para a formação dos professores); além disso, o sistema de avaliação não teve boa receptividade por parte das Secretarias de Educação. Em 1952 e 1953, o INEP procurou melhorar as condições efetivas dos cursos de aperfeiçoamento com a adoção de estágios, através de convênios com diversas instituições como escolas primárias, escolas normais, Sociedade Pestalozzi, Instituto de Pesquisas da Prefeitura, Senai, etc. A estratégia melhorou a dinâmica dos cursos, pois permitiu aos professores maior aproximação com a realidade. O fator negativo foi o pequeno número de orientadores de estágio capacitados e a falta de escolas de demonstração do próprio INEP que pudessem subsidiar as ações do órgão.

A administração de Lúcia Marques Pinheiro pode ser considerada como o início da reestruturação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério nos moldes da administração de Anísio Teixeira. Uma de suas primeiras ações frente a coordenação dos cursos foi a expansão das escolas de demonstração e o início da viabilização da criação do 1º Centro Experimental do INEP – a Escola Guatemala.

Sobre a gestão de Anísio Teixeira frente ao INEP, sua administração e a reestruturação dos cursos, falaremos no próximo item.

¹⁵ Panorama de Aperfeiçoamento de Pessoal Realizado pelo INEP, s/d. Ver referências.

2. O contexto do INEP na gestão de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira assumiu o cargo de Diretor do INEP devido à prematura morte de Murilo Braga em 4 de julho de 1952. Além do INEP, Anísio também era diretor da CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), posto que ocupou desde a criação do órgão em 1951, sob o decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951.

A gestão é marcada pela ênfase na pesquisa, especialmente no que se refere a sua orientação geral de estudos, baseada na pesquisa de caráter aplicado. Anísio estava certo de que o INEP podia contribuir com a política educacional do MEC através de estudos e pesquisas que ampliassem as ações do Ministério.

Uma de suas primeiras ações frente ao INEP foi a produção de estudos, inquéritos e levantamentos da situação educacional do país, desde aspectos mais internos das escolas até dados quantitativos do sistema. A operacionalização do estudo de diagnóstico da educação brasileira se deu através da criação de campanhas. A estratégia tinha por objetivo contar com a cooperação de técnicos e especialistas de diversas áreas para o aprofundamento e a amplitude necessária aos estudos e pesquisas sobre o sistema de ensino brasileiro. As campanhas iniciaram-se pela CILEME (Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar) e posteriormente pela CALDEME (Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino).

Através da portaria nº 03 de 1 de abril de 1953, a CILEME foi aprovada e iniciou suas atividades ainda no primeiro semestre do mesmo ano. O objetivo da campanha era levantar e estudar todo o sistema de ensino primário e secundário do país, medindo sua eficácia e apontando suas principais deficiências e dificuldades de modo que se conhecesse a realidade da situação educacional do país. O desejo da equipe responsável e do INEP era

apresentar à opinião pública do país e à opinião especializada dos educadores o conjunto de fatos e práticas educacionais existentes em suas escolas, o fundo social em que se apóiam e as tendências de desenvolvimento que aí se apresentam, para lhes indicar os possíveis rumos de um redireção ou reconstrução desejáveis. (Revista Educação e Ciências Sociais, 1956, p. 20)

Em outras palavras, o objetivo principal da CILEME era a verificação objetiva da situação do ensino médio e elementar e a avaliação da eficiência da rede de instituições escolares e administrativas com a finalidade de melhorar a educação geral no país.

O trabalho da CILEME era realizado por uma série de projetos autônomos (independentes do ponto de vista de suas conclusões), mas todos subordinados a uma coordenação que estabelecia prioridades e orientava na busca de soluções aos problemas. A estratégia de trabalho autônomo permitia aliar precisão nos objetivos e etapas a serem cumpridas e flexibilidade nas ações, favorecendo a conclusão dos projetos em curtos períodos de tempo e propiciando o conhecimento amplo dos problemas da realidade educacional brasileira.

Os projetos versavam sobre alguns temas relevantes da realidade educacional do país:

1. Levantamento de aspectos gerais da educação média e elementar;
2. Os sistemas estaduais de educação sob a ótica da organização administrativa e técnica;
3. A organização da escola de grau médio;
4. O ensino das disciplinas nas escolas de ensino médio;
5. Conhecimento do professor de ensino médio, enfatizando suas condições sociais, formação, condições de trabalho, etc;
6. Conhecimento do aluno do curso médio, especialmente suas condições sociais, dificuldades, conflitos, capacidades, etc.

Entre 1953 e 1955, a CILEME preocupou-se em executar projetos relativos aos temas acima e à publicação dos resultados dos projetos.

Uma formação mais qualificada do professorado brasileiro era uma das principais preocupações do Anísio Teixeira. Já em seu discurso de posse, Anísio deixou claro que seu objetivo maior frente ao INEP era a consolidação do órgão como principal centro de referência para o magistério nacional:

(...) as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar
(...) amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de

inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira (...).

(Discurso de Posse. In: Revista Educação e Ciências Sociais, 1956, p. 15)

Destinada a objetivar a assistência técnica ao professorado, foi criada a CALDEME enquanto os planos de trabalho da CILEME se concretizavam. A campanha tinha como principal objetivo prestar assistência aos professores através da produção de guias de ensino e manuais que os orientassem em sua prática docente.

Pode-se dizer que a CALDEME era uma importante estratégia de fornecimento de instrumentos básicos de trabalho. A campanha se aliava aos cursos de aperfeiçoamento do magistério na prestação de assistência técnica aos professores, visto que os cursos nesse momento ainda não tinham estrutura, recurso e pessoal especializado para atender a um número grande de professores. Somente a partir de 1954, quando Lúcia Marques Pinheiro tornou-se coordenadora dos cursos de aperfeiçoamento do magistério e com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que a situação mudou. Sobre os cursos falaremos mais detidamente no item posterior e no próximo capítulo.

A elaboração dos guias de ensino pretendiam que professores de todo o país tivessem contato com as sugestões da Campanha e as aplicassem em sua prática docente. Para isso, era necessário que os guias chegassem aos professores, porém devido ao alto custo de distribuição. Inicialmente os guias foram distribuídos em certa quantidade aos estados que deveriam repassá-los aos professores de acordo com seus critérios.

Os guias de ensino versavam sobre uma diversidade de temas, especialmente sobre disciplinas do ensino médio (por se tratar do nível de ensino que as campanhas destinavam atenção especial). São eles:

1. Zoologia;
2. Botânica;
3. Química;
4. Biologia;
5. Língua Portuguesa;
6. Matemática;

7. Física;
8. História Geral e do Brasil;
9. Francês.

Além disso, a CALDEME contava com uma coleção de obras sobre matérias de ensino, princípios e métodos educacionais que subsidiavam os colaboradores da campanha na confecção dos guias.

Outra realização de Anísio Teixeira foi a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP). Criada através da portaria nº 32 de 11 de novembro de 1953, o CDP tinha como principal objetivo sistematizar os trabalhos desenvolvidos pelas campanhas e por outros setores do INEP, de modo que aglutinassem documentação relevante às pesquisas e estudos relativa às diversas temáticas educacionais e divulgassem os resultados obtidos.

Através de seções, o trabalho do Centro consistia em organizar e acumular documentação pedagógica, informações relativas à organização escolar, aos sistemas de ensino, orientação educacional, publicação de material pedagógico, etc, de modo que todas as pesquisas e estudos do INEP contassem com um espaço de socialização de informação. Sua organização:

1. Seção de Documentação e Intercâmbio (SDI);
2. Estudos Especiais:
 - Seção de Inquéritos e Pesquisas (SIP);
 - Seção de Organização Escolar (SOE);
 - Seção de Orientação Educacional e Profissional (SOEP);
3. Biblioteca Pedagógica Murilo Braga (BP);
4. Museu Pedagógico;
5. Seção de Publicações.

Observando a estrutura do Centro de Documentação Pedagógica, podemos dizer que o modelo organizativo é muito parecido com o do futuro Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais (CBPE), principalmente no tocante a autonomia das seções e, ao mesmo tempo, sua integração frente a um objetivo comum.

Além disso, é importante destacar que ao longo do trabalho de Anísio Teixeira frente ao INEP, ficou claro que para ele a educação brasileira necessitava de aparato teórico-metodológico que embasasse de forma científica as políticas educacionais de reestruturação do sistema de ensino brasileiro. Em sua visão, esse aparato era oriundo das ciências sociais como forma de subsidiar as pesquisas e estudos educacionais e de conhecimento da realidade brasileira. Seu intuito era criar condições objetivas para o desenvolvimento científico, relacionando o conhecimento da realidade educacional com os constructos teóricos oriundos das ciências sociais.

A operacionalização desse objetivo se deu através da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE).

3. A criação do CBPE e CRPE's

Podemos dizer que a idéia de fundar a reconstrução educacional do país em bases científicas era anterior a criação do próprio Centro e, desde a posse de Anísio Teixeira no INEP esse desejo era perseguido. A semente de uma instituição de pesquisas educacionais no Brasil já aparece no discurso de posse de Anísio Teixeira como diretor do INEP em 1952.

Ainda em 1952, aproveitando-se das circunstâncias da visita do Dr. William Beatty, Diretor do Departamento de Educação da UNESCO que esteve no Brasil sondando a possibilidade de instalação de um centro latino-americano de preparação de educadores rurais e especialistas em educação de base¹⁶, Anísio Teixeira em reunião com o mesmo propôs a realização de um grande *survey* sobre a situação educacional brasileira feita por especialistas da UNESCO e do país. O acordo de cooperação técnica entre a UNESCO e o INEP estava criado.

A proposta foi aceita e as principais idéias são formuladas. Nesse momento, o desejo de se criar uma instituição de pesquisa ganhou terreno. Em agosto de 1953, foi

¹⁶ A missão do Dr. William Beatty não foi bem sucedida devido ao fato de que no Brasil não foi encontrada nenhuma instituição com os requisitos da UNESCO que pudesse abrigar o centro de preparação de educadores rurais citado no texto.

redigido um relatório com sugestões sobre a organização e as finalidades da nova instituição planejada. Em janeiro de 1954, o Dr. William Carter, chefe do UNESCO Exchange of Persons Programme, veio ao país acertar medidas práticas sobre a vinda da equipe estrangeira que atuaria na nova instituição que tinha o nome provisório de Centro de Altos Estudos Educacionais. Em dezembro do mesmo ano, iniciou-se a aplicação do convênio de cooperação técnica com a chegada do Dr. Bertrand Hutchinson, primeiro cientista estrangeiro enviado ao país para cooperar na realização dos objetivos da instituição que se criava.

A visita decisiva para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (a partir de 1955 já recebia esse nome em definitivo), foi do Dr. Klineberg, que em sua curta visita ao país em abril de 1955, produziu um importante documento, chamado Documento Klineberg, em que as principais finalidades, atividades, organização e objetivos do Centro foram traçadas.

Assim, a partir de junho de 1955, o CBPE começou na prática suas atividades com o planejamento de suas primeiras pesquisas, recrutamento de cientistas, organizando os serviços administrativos e de biblioteca, instalação na sede provisória, etc.

Finalmente em 28 de dezembro de 1955 sob o Decreto nº 38.460, foi criado oficialmente o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais¹⁷ e seus respectivos Centros Regionais. A instituição surgiu com a função de atuar na análise da estrutura social do país em mudança. Sua principal característica era a aliança entre as pesquisas sócio-antropológicas e educacionais num movimento de retroalimentação em que as ciências sociais forneceriam as bases científicas de análise para a realidade educacional e esta se incumbiria de utilizá-las como metodologia para a solução dos problemas, culminando assim no desenvolvimento de ambas as áreas de conhecimento (XAVIER, 1999).

Sendo mais um “braço de atuação” do INEP, o CBPE surgiu com a função de desdobrar a atuação do órgão, assim como um viabilizador da função específica que o INEP adquiriu com a direção de Anísio Teixeira: estudos e pesquisas educacionais aplicadas ao aperfeiçoamento do magistério.

¹⁷ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) tinha sua sede localizada no Distrito Federal (DF) à Rua Voluntários da Pátria, 107 em Botafogo. Atualmente o prédio é ocupado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O projeto do CBPE encaixa-se no idioma geral de uma época que se expressa na temática educação/planejamento/desenvolvimento. Suas ações buscavam a reestruturação qualitativa do nosso sistema educacional, em bases científicas.

A montagem dessa instituição tinha dois eixos gerais de atuação:

a) o primeiro, se refere à produção de um conjunto de procedimentos de pesquisa que permitisse conhecer a real situação da realidade educacional brasileira, de modo a subsidiar as ações do MEC/INEP no âmbito do planejamento e da reestruturação do sistema de nacional de ensino;

b) o segundo eixo consistia em proporcionar aos professores o acesso aos resultados das mais variadas pesquisas educacionais, além da possibilidade destes desenvolverem estudos e experimentações pedagógicas, proporcionando uma nova visão educacional que os levassem a uma auto-reflexão de sua prática.

O Centro Brasileiro tinha papel de extrema importância no projeto de Anísio Teixeira, pois era uma instituição que trabalharia em constante integração com o INEP e, por ser uma instituição nova e em moldes diferentes das demais, poderia atuar no campo do planejamento e da ação educacional de forma mais “livre” devido ao fato de não ter uma estrutura que favorecesse a burocracia estatal. Seu organograma nos permite visualizar uma estrutura diferenciada:

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS¹⁸
Diretor

Centros Regionais de
Pesquisas
Educaçãois

Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais

Comissão Consultiva

DIREÇÃO DO PROGRAMA

Divisão de Estudos e
Pesquisas Educacionais
/ **DEPE**

Divisão de Estudos e
Pesquisas Sociais / **DEPS**

Divisão de Documentação e
Informação Pedagógica / **DDIP**

Divisão de Aperfeiçoamento
do Magistério / **DAM**

Secretaria Executiva

Serviços Administrativos.

Assim, o CBPE correspondeu à tentativa empreendida por Anísio Teixeira de se formar no Brasil o “espírito científico” no âmbito do magistério, ou seja, a formação de um estatuto científico à educação, aliando política, planejamento e a formação de professores para a mudança interna da escola, respeitando as diferenças culturais de cada região e, dessa forma, garantindo o desenvolvimento do país através da intervenção na realidade educacional.

Para que este projeto alcançasse o nível de abrangência nacional, foram criados também os Centros Regionais¹⁹, que tinham a mesma estrutura organizacional e

¹⁸ Extraído de: Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais. Revista Educação e Ciências Sociais. ano I, vol.1, nº 1, março/1956, p. 53.

desenvolvia atividades e pesquisas regionais visando a melhoria das condições do professorado em geral de cada uma dessas regiões.

Para Anísio Teixeira, a construção dos Centros objetivava promover uma série de medidas no âmbito da pesquisa e planejamento que servissem de subsídio para a reestruturação do campo educacional de modo que este dispusesse de um estatuto científico e assim se inserisse no campo intelectual e de progresso da ciência.

Dessa forma, o CBPE precisaria contar com ampla atuação em diferentes níveis para dar conta de seu objetivo principal que era o desenvolvimento das pesquisas educacionais no país. Para isso o Centro teria sua atuação calcada em três níveis:

1. política e planejamento;
2. treinamento e aperfeiçoamento do magistério;
3. no âmbito da escola (caráter interno) “formação do espírito científico”.

No nível da política e do planejamento a atuação do CBPE estaria ligada ao desenvolvimento de pesquisas científicas, seja no âmbito das ciências-sociais, seja no âmbito educacional, de modo que estas fornecessem um panorama geral do país enfocando as diferenças regionais de caráter social, educacional e econômico. A idéia era fazer com que a pesquisa servisse de subsídio para o planejamento e formulação de políticas públicas de atuação no sistema educacional como um todo, respeitando as particularidades de cada região do Brasil.

No tocante ao treinamento e aperfeiçoamento do magistério, o CBPE teria uma atuação referente ao que Anísio chamou de formação do *espírito científico* dos professores, além de papel central na política do INEP. Tratava de proporcionar aos professores, através de cursos oferecidos pelo INEP/CBPE, o acesso a novas metodologias de ensino, pautadas nos princípios científicos das ciências sociais, de forma a contribuir para a melhoria da prática docente. Era a tentativa de se estabelecer um estatuto científico à educação, sob a perspectiva experimentalista do pragmatismo deweyano que propunha o rompimento com a concepção intelectualista e defendia uma nova forma de promover a práxis educacional.

¹⁹ Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram criados em: Pernambuco, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia, além do Centro Brasileiro que estava localizado no Rio de Janeiro. (XAVIER, 1999)

No âmbito do ensino, os Centros Regionais e o Centro Brasileiro atuariam no nível mais interno do processo educacional, com a implementação de escolas experimentais que funcionariam como espaço formal de experimentação de novas metodologias de ensino, testando novos programas, currículos e materiais didáticos, além de proporcionar cursos aos professores, para habilitá-los a trabalharem com essas inovações.

Todos os Centros Regionais, e também o Centro Brasileiro, possuíam um conjunto de divisões autônomas que atuavam em diversas instâncias educacionais, além de contar com uma divisão que tratava exclusivamente dos estudos e pesquisas em ciências sociais. Assim, sem contar com uma função diretora sobre os demais Centros, o CBPE era o principal órgão do sistema de estudos e pesquisas em que se desdobra a atividade do INEP por todo o país. São elas:

- Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE);
- Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS);
- Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP);
- Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM);

Cada Divisão tinha seu trabalho desenvolvido de forma autônoma, mas com integração entre as pesquisas e temas de estudo, em prol da construção de um estatuto científico à educação. O CBPE pode ser entendido como uma estratégia de intervenção na realidade educacional do país para a renovação do ensino, no sentido de formar uma rede de conhecimentos que pudessem superar os entraves educacionais que o Brasil vivia.

A DEPS e a DEPE tinham um papel importante nesta proposta, pois eram responsáveis por desenvolver as pesquisas sócio-antropológicas e educacionais num processo de integração entre os objetos de estudos e resultados de pesquisas. Deste modo, as pesquisas realizadas em ciências sociais seriam utilizadas como instrumento de intervenção na realidade educacional do país, sendo subordinada ao campo da educação para dar cientificidade aos estudos da realidade educacional. Era a tentativa do Centro de se formar uma identidade epistemológica à educação. Para ele, importava garantir ao mesmo tempo a distinção dos campos do saber e a união dos mesmos quanto à aplicação de

conhecimentos. O Plano de Organização do CBPE comprova essa perspectiva ao estabelecer que:

A pesquisa em ciências sociais realizada dentro do Centro deve subordinar-se em princípio aos interesses e objetivos da ação educacional (...) Em contrapartida, a pesquisa educacional deve ser explorada de maneira que permita o aproveitamento regular dos resultados da pesquisa em ciências sociais. (Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais, 1956)

Entre as principais atividades dessas divisões cabe destacar as pesquisas relativas a diversos temas educacionais, a preparação de inquéritos e levantamentos das situações educacionais de diversas regiões, e, as atividades editoriais das divisões que publicavam sob a chancela MEC/INEP/CBPE diversas obras relativas à didática, guias de ensino secundário, livros-textos, livros-fontes de caráter sociológico e pedagógico para professores e alunos do ensino superior, etc²⁰.

O Centro também contava com a publicação da revista Educação e Ciências Sociais e do Boletim do CBPE. A finalidade da publicação desse periódico era a divulgação das atividades de pesquisa do Centro e a circulação de conhecimentos especializados sobre diversas temáticas educacionais.

Dividida por seções, a revista era composta por: a) o editorial, b) a seção Estudos e Pesquisas, em que trazia artigos e ensaios de pesquisas realizadas pelo Centro e sobre temas importantes relacionados à educação, c) seção Documentação, em que eram divulgadas notícias sobre as atividades do Centro e dos Centros Regionais, assuntos relacionados ao cenário educacional brasileiro, reprodução de convênios e parcerias feitas entre o CBPE e diversas instituições nacionais e estrangeiras. A revista teve uma vida curta, com a publicação de 21 (vinte e um) números entre os anos de 1956 e 1962.

A DDIP tinha como principal atribuição a formação de um sistema de informação pedagógica de modo a atender a demanda bibliográfica dos professores e profissionais da educação como um todo.

²⁰ Sobre as obras editadas pelo MEC/INEP/CBPE no período de 1955 a 1965 consultar o relatório de pesquisa intitulado: “Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil”, sob a coordenação de Libânia Nacif Xavier, PROEDES / UFRJ, 2004. Em anexo, a lista de livros publicados pelo INEP/CBPE ao qual nos referimos.

Assim, o CBPE contava com uma biblioteca que no ano de 1963 já possuía 41.691 volumes registrados entre livros, revistas nacionais, revistas internacionais e folhetos²¹.

Além disso, contava com a Seção de Documentação e Intercâmbio em que se mantinham atualizações da legislação educacional vigente e resultado de pesquisas, em convênio ou não, com instituições internacionais especializadas.

Havia também o Serviço de Bibliografia que, além do serviço de levantamento bibliográfico de obras, artigos e documentos relativos a temas educacionais, elaborava a Revista Bibliográfica Brasileira de Educação em que se divulgava o trabalho de levantamento bibliográfico executado.

A idéia era que a biblioteca do CBPE fosse a maior sobre a temática educacional de América Latina, contendo títulos nacionais, estrangeiros, resultados de pesquisas, trabalhos universitários, relatórios ministeriais, etc.

A DAM era a divisão responsável pelo desenvolvimento de projetos ligados a formação de professores, especialistas em educação (orientadores, administradores escolares) e professores de escolas normais com cursos de aperfeiçoamento do magistério. Também era a DAM que supervisionava as atividades das Escolas Experimentais existentes, sendo responsável pela implementação de novas metodologias que proporcionassem aos alunos dessas escolas uma educação eficiente e adequadas as suas necessidades sociais²².

Acrescido a isso, a DAM também realizava estudos, inquéritos e levantamentos relativos a temas específicos da educação no sentido de subsidiar suas ações de intervenção no tocante ao aperfeiçoamento do magistério, seja no âmbito dos cursos oferecidos, seja no âmbito da intervenção pedagógica direta através da Escola Guatemala²³.

A Divisão também atuava em parceria com a CALDEME nos projetos de publicação de guias de ensino, sobretudo aos professores primários, de modo a contribuir na melhoria de sua prática docente.

²¹ Súmula de atividades em 1963. Ver referências.

²² Apenas o CRPE da Bahia e o CBPE no Rio de Janeiro mantinham escolas experimentais, sendo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a Escola Guatemala as escolas de cada Centro respectivamente.

²³ Sobre a Escola Experimental do INEP – Escola Guatemala – iremos discorrer no próximo capítulo.

As ações da DAM tinham papel central no projeto do CBPE, à medida que as ações ali desenvolvidas constituíam-se como o primeiro passo para a formação do que Anísio chamava de espírito científico nos professores.

Esperava-se que através dos cursos os professores entrassem em contato com as inovações pedagógicas propostas pelo Centro e se tornariam multiplicadores das inovações e das práticas pedagógicas baseadas no arcabouço teórico metodológico da ciência, já que a maioria dos cursos contava com a presença de alunos de outros estados e regiões do país.

Sobre a DAM e os cursos de aperfeiçoamento do magistério ministrados pela Divisão, abordaremos no próximo capítulo a fim de se compreender como tal modalidade de estratégia pedagógica se dava no âmbito da formação continuada do professor brasileiro, sobretudo primário.

CAPÍTULO 4

A DAM e sua Estrutura: objetivos e ações

1. A Atuação

O projeto do CBPE buscava criar um estatuto científico para a educação fundamentado no experimentalismo e possuíam papéis importantes. Nesse capítulo discutiremos sobre as ações e objetivos da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) para que, assim, possamos compreender seu papel estratégico.

A DAM era a Divisão responsável pelo desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento do magistério, não apenas de professores de escolas normais, mas de administradores, orientadores e especialistas em educação. Os projetos de aperfeiçoamento do magistério tinham basicamente três eixos de atuação:

- a) cursos de aperfeiçoamento do magistério oferecidos a professores (sobretudo primários) e profissionais de educação;
- b) política de publicações de livros e guias de ensino que auxiliassem os professores de todo o país em sua prática;
- c) manutenção de escolas e classes experimentais que servissem de espaço privilegiado de produção e testagem de metodologias.

Aliado aos três eixos também havia dedicação a estudos e pesquisas com o desenvolvimento de inquéritos e levantamentos sobre temas educacionais específicos de modo a subsidiar as ações citadas²⁴. Assim a circulação dos conhecimentos produzidos pelo Centro e adquiridos pelos professores através da aquisição de livros e/ou da participação em um curso, proporcionava ao professorado brasileiro contato com as inovações pedagógicas e estudos científicos relativos às temáticas educacionais.

²⁴ Os estudos e pesquisas citados tinham como principal objetivo subsidiar a DAM com dados da realidade que dessem conta da demanda específica que surgia ao longo da elaboração e execução de suas atividades. Esses estudos não possuíam caráter sistêmico, eram desenvolvidos apenas como forma de suprir as necessidades da Divisão e não tinham interferência nos estudos das demais Divisões.

De acordo com Xavier (2000), a posição estratégica e de destaque que a Divisão ocupava tanto no projeto do CBPE quanto nas políticas de intervenção educacional do INEP se deve ao próprio contexto da época, pois naquele momento, promover a profissionalização do magistério como um todo para lidar com a complexidade da sociedade moderna e garantir o caráter globalizante da atividade educativa se fazia necessário.

A *Súmula de atividades do INEP e dos Centros Regionais*²⁵, publicada em 1963 e assinada por Péricles Madureira de Pinho (então diretor substituto do INEP ao Ministro da Educação), é um bom exemplo da atuação da Divisão, pois nos dá uma visão geral das atividades desenvolvidas pela DAM:

- a) Supervisão das atividades do 1º Centro Experimental de Educação Primária do Estado da Guanabara (Escola Guatemala);
- b) Cursos de formação de professores supervisores e de pesquisa em psicologia;
- c) Estudos sobre programas de ensino primário, o professorado primário do Estado da Guanabara, a psicologia necessária ao professor que se inicia na profissão, fatores que influem na aprendizagem da matemática na escola primária;
- d) Preparação de ficha básica de observação para o cadastro do professor;
- e) Preparo do Guia de Ensino da Matemática na Escola Primária (2º e 3º anos), Estudos Sociais (6º ano), Linguagem e Ciências Naturais;
- f) Publicação sobre Ensino Dirigido na Escola Elementar, a qual consubstancia a experiência realizada nesse setor no 1º Centro Experimental de Educação Primária do INEP;
- g) Publicação da 2ª edição do Guia de Ensino de Matemática na Escola Primária, com 10.000 exemplares.

Destacamos que toda a atividade da DAM acima relacionada tinha como objetivo influir na melhoria do ensino do país como um todo. Os cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores atuavam num esforço de produção e irradiação de conhecimentos por todo o país.

²⁵ Ver referências.

2. Principais ações

As ações da Divisão giravam em torno da melhoria do professorado brasileiro com ações integradas que visavam promover a profissionalização do magistério, bem como sua valorização frente à sociedade moderna e industrial que se formava no período.

Essas ações podem ser entendidas como *estratégias* de intervenção pedagógica implementada pelo INEP/CBPE para a melhoria da qualidade docente no período. Destacamos três ações que julgamos relevantes nesse estudo: a *política de publicações*, a *manutenção de escolas experimentais* e os *cursos de aperfeiçoamento do magistério*.

A Política de Publicações

Apesar do CBPE contar com as divisões relativas aos estudos e pesquisas educacionais e sociais, a DAM possuía também uma política de publicações de livros com temática pertinente a prática de ensino e a orientação pedagógica do professorado em sala de aula.

Suas publicações eram distribuídas aos professores gratuitamente, através de duas formas:

1. distribuição às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, para que fossem enviadas a escolas e/ou bibliotecas que cada unidade da federação julgasse pertinente;
2. distribuição aos professores e profissionais da educação que concluíam os cursos de aperfeiçoamento do magistério de uma coleção das obras publicadas pelo INEP/CBPE, para que cada um se apropriasse do conhecimento produzido pelo Centro e se tornasse multiplicador da experiência em sua cidade de origem.

O documento intitulado *Sugestões para o Programa de Publicações*, em papel timbrado pelo MEC e assinado por Lúcia Marques Pinheiro²⁶, nos dá bem a medida da importância atribuída ao programa de publicações como um instrumento de formação docente:

²⁶ Sugestões para o Programa de Publicações, s/d. Ver referências.

No momento em que o Governo Federal está empenhado no programa da melhoria do ensino, parece essencial o estudo de medidas que venham permitir que a ação supletiva que lhe cabe nesse sentido seja exercida com maior plenitude. Sendo o livro um dos instrumentos que melhor podem contribuir para esse objetivo, julgamos oportuno fazer sugestões para o encaminhamento do problema das publicações de orientação do professor (s/p).

É interessante observar que a preocupação com a orientação do professor em sua prática docente era um tema que se fazia presente na lista de prioridades de Anísio Teixeira. Esse fato se confirma com a reedição de Guias de Ensino de 1934 e 1935 (quando Anísio Teixeira foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal) que o INEP/CBPE/DAM em parceria com a CALDEME promoveram. São eles:

- Linguagem na Escola Elementar;
- Matemática na Escola Elementar;
- Ciências na Escola Elementar;
- Ciências Sociais na Escola Elementar;
- Jogos Infantis na Escola Elementar.



Capa dos Guias de Ensino de 1934 e 1935 que foram reeditados pelo MEC/INEP/CBPE²⁷

²⁷ Fonte: CD Rom da pesquisa “Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil”. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

Como forma de ilustrar o tipo de obras que a Divisão, em parceria com o INEP, produziu podemos citar o Guia de Ensino Ensinando Matemática à Criança, o Guia Estudos Sociais na Escola Primária – 1º ao 4º ano. Ambos são resultados dos estudos e das experiências ocorridas na Escola Guatemala (1º Centro Experimental do INEP).

O primeiro se trata de um guia de orientação do professor primário nas atividades do ensino de matemática. A nota prévia do livro (p. 5) nos resume com clareza o objetivo da obra:

Publicação do CBPE (INEP) e elaborado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – constituiu este volume o primeiro de uma série de três Guias de Ensino que se destinam a orientar o professor primário nas atividades do ensino de Matemática.

Acreditamos em sua utilidade para as Secretarias de Educação, especialmente na parte relativa à organização de programas para o 1º ano, levando em conta as diferenças individuais e permitindo a renovação do sistema de promoção, indispensáveis à melhoria do ensino primário. (MEC/INEP/CBPE, 1963).

O segundo sugere recomendações ao professor, bem como a linha geral de orientação da matéria nos vários anos escolares, e atividades que despertem o interesse das crianças. As recomendações do livro foram testadas na Escola Guatemala e outras classes experimentais em Minas Gerais e na Bahia.

A apresentação esclarece o objetivo do livro:

Além de indicar ao professor a linha geral de orientação da matéria nos vários anos escolares, e também os recursos para isso necessários, procurou – se, na presente publicação, incluir informações mais precisas sobre o conteúdo a desenvolver. Não com o intuito de conduzir os professores numa única direção – pois que o cunho pessoal dado pelo mestre ao seu trabalho é o que torna, realmente, educativo – mas no de mostrar como se podem correlacionar os assuntos e as atividades sugeridas, no sentido de formarem um todo orgânico e significativo, que possa atingir objetivos amplos, e que seja de interesse para a criança. (MEC/INEP/CBPE, 1964, p. 7).

Pode-se dizer que a política de publicações feita pela DAM constituiu-se numa importante estratégia de disseminação do ideário do Centro, pois se configurou como importante instrumento formativo do professor, sendo uma forma de levar as inovações e experimentações pedagógicas para todas as regiões do país.

A Escola Experimental do INEP

No Rio de Janeiro, a Escola Guatemala²⁸, inaugurada pelo governo do Distrito Federal, em abril de 1954, tornou-se 1º Centro Experimental de Educação Primária do INEP em 15 de maio de 1955 através de convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Seu objetivo primordial era a produção e testagem de metodologias experimentais de ensino que contribuíssem para a melhoria do sistema escolar.

Localizada na Praça Presidente Aguirre Cerda, nº 55, no bairro de Fátima, centro do Rio de Janeiro. A escola funcionava em horário integral para os alunos e professores que além da regência nas classes, recebiam professores bolsistas de outros estados e participavam de cursos de atualização e encontros de avaliação promovidos sob a supervisão do INEP, acompanhando o trabalho pedagógico ali desenvolvido.

Administrativamente, a escola era subordinada a Secretaria de Educação com responsabilidade sobre as matrículas dos alunos, relação de pessoal, avaliações, etc. A cessão da escola ao INEP ocorreu apenas no âmbito pedagógico, já que administrativamente mantinha-se sob a gestão da Secretaria de Educação.

²⁸ Atualmente a Escola Guatemala faz parte do sistema de ensino da cidade do Rio de Janeiro, sem manter nenhuma ação ou medida remanescente do período em que foi o 1º Centro Experimental do INEP (de 1955 a 1975).



Fachada da Escola Guatemala atualmente.²⁹

O experimento ocorreu sob a supervisão de Lúcia Marques Pinheiro, coordenadora da DAM, que passou a ser a responsável por introduzir uma nova metodologia de aprendizagem, pelo apoio pedagógico aos professores da escola e pela orientação dos cursos do INEP/CBPE na escola, recebendo alunos bolsistas de diversas regiões do país.

No início das atividades da escola como experimental houve resistência por parte das professoras regentes ali lotadas, antes da escola tornar-se experimental. Tal fato deveu-se a não adaptação ao trabalho desenvolvido, provavelmente por não estarem preparadas para atuar num experimento que requeria competências específicas e tempo disponível de estudo. A maioria das professoras regentes da escola pediram transferência e, outras, recém-formadas, foram convidadas a participar do experimento, dispostas a conhecer uma nova forma de trabalho pedagógico.

Segundo Passos (1996), a escola necessitava de profissionais que endossassem a proposta e demonstrassem interesse na implementação da mesma. Para isso, um grupo de professoras fizeram a opção de participar de uma experiência inovadora: a prática pedagógica através de pesquisa. Essa medida mais radical, por assim dizer, foi tomada devido ao fato de que as professoras regentes da escola não se adaptaram ao novo modelo de gestão pedagógica e a utilização de metodologia de ensino experimental.

A Divisão, juntamente com o INEP e através de parcerias com Secretarias de Educação e órgãos internacionais, ofereciam cursos de aperfeiçoamento do magistério a

²⁹Fonte: Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: www.rio.rj.gov.br/sme.

professores de todo o país. Esses cursos contavam com professores bolsistas, escolhidos por diversos critérios de seleção, que se deslocavam de suas regiões para os diversos CRPEs e para o CBPE com o intuito de adquirirem conhecimento especializado em uma determinada temática.

Esta atividade da escola estava diretamente relacionada à formação e aperfeiçoamento do magistério, pois cada aluno-bolsista que ali estagiava, tinha a oportunidade de estar em contato direto com uma experiência educacional nova, experimental, que poderia servir de exemplo bem sucedido para a generalização em todo o país.

Os alunos-bolsistas permaneciam na escola no período da manhã acompanhando as turmas e as professoras. No início da tarde freqüentavam os cursos do CBPE e, no fim da tarde, retornavam à escola para as reuniões conjuntas com os especialistas do INEP e as professoras regentes. Os alunos bolsistas participavam intensamente do cotidiano da escola, sem que os professores regentes tivessem receio de “mostrar” seu trabalho, pois toda a atividade pedagógica era discutida, refletida, pesquisada e orientada pelas técnicas do INEP.

As atividades artísticas e culturais tinham grande importância para a escola, com várias salas destinadas a essas atividades e a utilização racional dos espaços para esse fim, configurando-se numa filosofia de educação que pretendia o desenvolvimento global do ser humano, em seu aspecto cognitivo, motor e social.

Com cerca de oitocentos alunos à época, a escola funcionava em horário integral (7h30 min. às 16h), sendo que os alunos estudavam até às 15h, quando eram dispensados e os professores permaneciam até às 16h para participarem de reuniões, cursos de atualização, encontros de avaliação e palestras visando o aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico. As turmas de 1ª e 2ª série estudavam apenas em um período, sem participar das atividades complementares por ficarem cansadas com o período integral, experiência incomum à época. O INEP fornecia alimentação (almoço) aos professores, funcionários e alunos que não podiam ir para casa almoçar e a merenda era fornecida pelo Instituto Annes Dias³⁰.

³⁰ O Instituto de Nutrição Annes Dias atualmente é o órgão normativo e regulador do município para ações de alimentação e nutrição. É o órgão responsável pela elaboração, assim como a supervisão e execução de procedimentos relativos a segurança alimentar das escolas do município do Rio de Janeiro.



Alunos da 4ª série assistindo uma apresentação cultural no auditório da Escola Guatemala³¹.

A estrutura organizacional apresentava-se da seguinte forma:

- 1 Diretora;
- 2 Subdiretoras;
- 1 Orientadora Pedagógica Geral;
- 5 Orientadoras, uma para cada série;
- 18 Professoras Regentes;
- 7 Professoras especializadas em atividades complementares;
- 4 Turmas de alfabetização;
- 3 Turmas de 1ª série;
- 3 Turmas de 2ª série;
- 3 Turmas de 3ª série;
- 2 Turmas de 4ª série;
- 2 Turmas de 5ª série.

³¹ Foto cedida a esse estudo e pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro.

O efetivo de alunos era distribuído pelas turmas (com um número médio de 35 alunos por turma) levando em conta a faixa etária das crianças, sem haver nenhum teste de nivelamento dos conhecimentos dos alunos, formando turmas heterogêneas, multiculturais³².

A proposta pedagógica da escola partia do pressuposto de que a instituição escola deveria preparar o homem para a vida do trabalho e para a vida social em geral, desde aspectos relativos ao exercício da cidadania, desenvolvimento do espírito da vida democrática, até a capacidade de usar bem as horas de lazer através de ações práticas que se assemelhassem à vida cotidiana. Portanto:

Uma experiência é educativa quando dela decorre uma transformação da maneira de ser de que o indivíduo é consciente. (XII Conferência Nacional de Educação, 1956).

Assim, o projeto pedagógico da escola considerava o ser humano como um ser global, não podendo pensar sua formação de maneira fragmentada e desconectada da vida cotidiana, apenas com o trabalho pedagógico intelectualista e baseado na cópia e memorização. Seu principal objetivo era a formação de hábitos, atitudes e gostos para uma melhor integração na vida social, ou seja, o que chamamos hoje de cidadania. Note que o objetivo principal do trabalho pedagógico da escola tinha forte semelhança com os objetivos do INEP/CBPE e de todo o projeto pessoal de Anísio Teixeira, no que tange a formação de bases científicas sólidas na sociedade para que esta estivesse preparada para o progresso.

Portanto, a escola tinha como filosofia de trabalho o pragmatismo deweyano, cuja noção de *experiência* para a construção do ideal democrático era fundamental.

O método ativo de aprendizagem utilizado na Escola Guatemala era o Método de Projetos. Esse método atendia plenamente a filosofia da escola, baseado numa educação

³² A Escola possuía uma clientela de alunos oriundos do próprio bairro e suas adjacências, todos pertencentes às classes populares e muitos vindos transferidos das escolas da área que já estavam saturadas, num intuito de proporcionar a essas crianças a oportunidade de participarem de um projeto experimental em que as mais novas metodologias de ensino estavam sendo testadas, de modo a se obter uma escola pública de qualidade. A experiência deveria ser generalizada para toda a rede de ensino posteriormente, porém com o fim do convênio em 1975 o trabalho da Escola Guatemala caiu no esquecimento das políticas públicas, mas permaneceu vivo e ativo nos que tiveram a oportunidade de participar daquela experiência. PASSOS (1996).

que visava o desenvolvimento global do ser humano para que este pudesse manter uma atitude democrática frente à vida e a sociedade.

O método consiste basicamente na criação de situações e experiências pautadas na vida social cotidiana. As escolhas de situações são derivadas do interesse das crianças, levando-as a realizar o esforço necessário para que esta situação seja superada, ou seja, levando-as a conhecer a situação, pensar e refletir acerca do assunto para se chegar a uma conclusão e, conseqüentemente, a aprendizagem. Dessa forma, o objetivo é alcançado levando a resultados como informações, habilidades, hábitos, atitudes e ideais, criando nova motivação e interesse em novas situações cada vez mais complexas, passando por sucessivos estágios de aperfeiçoamento através da reconstrução de suas próprias experiências. Podemos dizer que projeto é uma atividade nascida de um problema e levada à completa realização em seu ambiente natural. Então:

Os projetos, porque são situações naturais e complexas, oferecem oportunidades para o ensino da Linguagem, da Matemática, dos Estudos Sociais, Naturais, etc. A questão principal é selecionar a qualidade das experiências a serem vividas pelas crianças. (O Método de Projetos na Escola Experimental do INEP, 1956).

De forma breve, as principais características do Método de Projetos são:

- Situação Problemática – gera a curiosidade, apelando para os recursos das experiências anteriores e para a capacidade de pensar;
- Intenção, propósito – a vontade e o desejo sentido pelo aluno em solucionar a situação problemática;
- Realização dentro do ambiente natural – local que seja o mais próximo da vida social cotidiana do aluno.

As atividades num projeto decorrem da necessidade e do desejo sentido pela criança em solucionar e experienciar uma situação, levando-a a ação. A ação decorre de um planejamento e de objetivos bem definidos pelo professor de modo que a atividade seja significativa para aquele grupo escolar.

Assim, as crianças adquiriam conceitos culturais e valores sociais através do trato de situações problemáticas reais que surgiam nas discussões das prováveis soluções, na cooperação, no senso de responsabilidade, na liberdade de ação, etc. Os conceitos se estruturavam e se internalizavam sob a forma de atitudes e ideais de vida.

Podemos citar como exemplo de projetos ocorridos na Escola Guatemala: o Banco do Estudante, a Lojinha de Doces, Papelaria Mirim, Correio Escolar, Jornal Quetzal.



O funcionamento do projeto Banco do Estudante na Escola Guatemala.³³

De acordo com a filosofia de trabalho da escola, o Método de Projetos apresentava vantagens em relação às demais metodologias de aprendizagem utilizadas, pelo fato de exigir do professor um planejamento consciente e seguro para atender as necessidades do grupo.

Ao que tudo indica, a Escola Guatemala utilizou uma metodologia inovadora e original em relação às demais escolas do país à época. Além de ser um centro experimental onde se construíam e testavam metodologias de ensino até então inovadoras e originais, a escola tinha a função de difundir a filosofia daquele projeto experimental, como pode ser visto na citação abaixo, que justifica a escolha do Método de Projetos:

O Método de Projetos veio como uma reação ao trabalho formal da escola. Pretende reconciliar a vida com a educação, a fim de trazer para a escola as

³³ Fonte: GAUDENZI, L. C. *Banco do Estudante, Método de Projetos*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1974.

próprias situações que a vida oferece. É um processo de trabalho que favorece a criação de situações reais ricas de experiência ou atividades estimuladoras do interesse, fator de uma participação ativa e consciente. (O Método de Projetos na Escola Experimental do INEP, 1956) [GRIFO DO TEXTO].

A citação reflete o pensamento pragmático que orientava todo o projeto educacional de Anísio Teixeira e o pensamento impresso nas instituições que ele dirigiu e criou, como o INEP e o CBPE. A própria Escola Guatemala exercia função estratégica na consolidação desse projeto, sendo o elo de ligação entre a pesquisa educacional e a prática docente calcada em bases científicas. Dessa forma, o professor não se configurava como um mero transmissor de conhecimentos, mas um agente que produzia conhecimento partindo da realidade escolar, levando em conta o interesse dos alunos numa integração rumo ao aprendizado.

Assim, o funcionamento da Escola Guatemala, mantida pelo INEP/CBPE foi de extrema importância para o momento educacional que o Brasil vivia nos anos de 1955 a 1964, pois servia como estratégia de renovação do ensino, a medida que cada professor que por ali passava, seja como estagiário, seja como professor regente, assumia o papel de multiplicador da experiência, pois muitos daqueles estagiários estavam em contato com conhecimentos educacionais inovadores e experimentais, ou seja, o que havia de mais novo resultante do trabalho científico dos técnicos do INEP/CBPE e de pesquisas realizadas na própria escola, levando-os a formação e aperfeiçoamento de seu trabalho docente fundado em bases científicas e, provavelmente, estas inovações ainda não estavam disponíveis em suas regiões de origem.

Além disso, a singularidade do projeto de educação experimental da escola se deu não só pelo fato da introdução de uma nova metodologia e uma estrutura organizacional do trabalho pedagógico, mas pela manutenção uma política de valorização do magistério, o que denota seu caráter de vanguarda educacional, frente ao cenário brasileiro à época. Dentre suas ações podemos destacar:

- a) sua função integradora em relação aos cursos de aperfeiçoamento ministrados pelo INEP/CBPE que necessitavam de uma parte prática (por assim dizer) no sentido de que as instituições (INEP/CBPE) contavam com um espaço de demonstração e

experimentação pedagógica coerente epistemologicamente com o projeto maior de reestruturação do sistema educacional do país.

- b) questões contemporâneas como a interdisciplinaridade e a utilização do horário integral já eram bandeiras defendidas pela escola, com a utilização de métodos e estratégias de ensino que facilitavam seu pleno desenvolvimento e por entender que a aprendizagem satisfatória não se dava de forma fragmentada com a segmentação do conhecimento por disciplinas e pela manutenção do horário parcial. A educação devia preparar o indivíduo para atuar em uma sociedade democrática e progressista em que o ser humano é integral, global.

Em relação às ações integradas entre o INEP/CBPE e a escola, podemos destacar de forma sucinta a produção de materiais de apoio ao professorado com o intuito de divulgar a própria experiência e mostrar que a filosofia da escola baseada no espírito democrático e progressista, assim como a metodologia de projetos tinham rendido bons frutos à escola, podendo ser aplicada em outras instituições escolares. Citamos o Método da Abelhinha que segundo Passos (1996), foi uma criação da Escola Guatemala, fruto do estudo do método fônico trazido da Itália por docentes que haviam estagiado lá e que na Escola Guatemala foi re-significado, dando origem a um método de alfabetização amplamente conhecido e utilizado no Brasil principalmente nas décadas de 1960-70.

Dessa forma, podemos afirmar que a Escola Guatemala constituiu-se num *lócus* de aperfeiçoamento do magistério, na medida que sua dinâmica girava em torno da pesquisa e dos estudos para embasar a prática pedagógica (LIMA, 2004). Assim, sua atuação estava de acordo com os objetivos do CBPE, através da supervisão da DAM, que fazia desta escola um espaço real de reflexão sobre a prática pedagógica.

Os Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério

Os cursos de aperfeiçoamento do magistério desenvolvidos pelo INEP/CBPE podem ser compreendidos como espaço privilegiado de contato com uma proposta de formação baseada em princípios científicos e filosóficos. Em carta ao então Ministro da

Educação, Cândido Mota Filho³⁴ (1954), Anísio Teixeira explicita a importância dos cursos para a formação de quadros técnicos para atuação nos Estados e Centros Regionais:

D – Conjuntamente com esse trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico e por meio dele o Centro treinará administradores e especialistas em educação para abastecer os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos, que estão sendo criados nos estados, ligados ao master center do Rio de Janeiro e, se possível, os próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras.

O aperfeiçoamento do magistério tinha papel central no projeto de reestruturação educacional pensado por Anísio Teixeira, pois era a partir da melhor formação do professor calcada em bases científicas, que a educação poderia alcançar status de ciência e, assim, promover a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional como um todo.

A DAM, enquanto divisão executora das ações para o magistério, juntamente com o INEP/CBPE e através de parcerias com secretarias de educação e órgãos internacionais, ofereciam cursos de aperfeiçoamento do magistério a professores de todo o país. Esses cursos contavam com professores bolsistas que se deslocavam de suas regiões para os CRPEs e para o CBPE com o intuito de adquirirem conhecimento especializado em uma determinada temática.

Dessa forma, os cursos de aperfeiçoamento do Magistério tiveram atuação em nível nacional, graças a estrutura organizativa dos Centros, e contemplaram professores e profissionais da educação de todo o país, inclusive com o oferecimento de cursos no exterior.

Nosso estudo privilegia a análise dos cursos de aperfeiçoamento do magistério ocorridos no Distrito Federal (DF)³⁵ entre os anos de 1955 e 1964. Cabe ressaltar que os cursos também ocorriam nos Centros Regionais espalhados pelo país, aos quais já citamos anteriormente, e sua execução pelo INEP/CBPE não está limitada ao período analisado.

³⁴ TEIXEIRA, A. Carta à Cândido Mota Filho. Ver referências.

³⁵ O Distrito Federal (DF) manteve-se como tal até 1960. Após a construção de Brasília, a capital federal se transferiu e o então DF tornou-se Estado da Guanabara até 1975. A partir desse ano o Estado da Guanabara foi incorporado ao Estado do Rio de Janeiro e passou a se chamar cidade do Rio de Janeiro (capital do Estado).

O principal objetivo dos cursos era “beneficiar profissionais cuja atuação mais nos parecia favorecer a melhoria do ensino primário brasileiro, por ocuparem postos-chave, nos quais seria máximo o valor reprodutivo do aperfeiçoamento tentado”³⁶ (p. 1). Portanto, a escolha dos profissionais, além dos professores, estava baseada no exercício de algum posto-chave em seu estado ou cidade que pudesse ser reaproveitado pelo sistema vigente.

A escolha passava por 8 eixos de atuação:

- I) Administradores escolares, especialistas em educação primária, supervisores do ensino primário;
- II) Supervisores, diretores e professores de escolas normais;
- III) Diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais;
- IV) Supervisores, diretores de oficina e professores de Artes Industriais (previsto no plano de extensão da escolaridade);
- V) Professores especializados;
- VI) Professores em geral;
- VII) Aperfeiçoar pessoal para se encarregar dos cursos, estudos e publicações de assistência técnica a professores e de atividades de demonstração de ensino nos Centros Regionais;
- VIII) Atender as solicitações dos Estados para o aperfeiçoamento de pessoal.

A seleção de profissionais fazia-se necessária devido a impossibilidade de atendimento a todos os professores e profissionais da educação do país que no quinquênio 1956-1960 era cerca de 200.000³⁷ (p. 1). Portanto, “a oportunidade de aperfeiçoamento oferecido pelo programa de aperfeiçoamento do INEP, no quinquênio foi de 240 [CURSOS], sendo 4.475 professores que receberam bolsas completas” (p. 51) [GRIFO NOSSO].

A professora Maria do Carmo Marques Pinheiro, que atuou nos cursos de formação de professores leigos e de prática de ensino, em entrevista ³⁸ nos alerta para o fato de que

³⁶ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Ver referências.

³⁷ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Ver referências.

³⁸ Entrevista concedida pela professora Maria do Carmo Marques Pinheiro a mim, Cecília Neves Lima, no dia 28 de novembro de 2007, às 17h. A entrevista foi gravada em fita cassete, transcrita e teve o objetivo de

mesmo com toda a seleção dos alunos-bolsistas que iriam participar dos cursos feita pelo INEP, o rendimento era considerado baixo:

(...) achavam que justamente o problema do ensino fraco era o fato que essa parte da prática de ensino para formação era falha ... e então vinha gente de outros lugares, por exemplo, veio gente de Manaus, tinha 2 meninas do Paraná, tinha gente de Belo Horizon... de Minas Gerais,(...)

(...) eram professoras [ALUNAS-BOLSISTAS] consideradas boas, aptas. Consideradas porque não eram (...) [GRIFO NOSSO] (PINHEIRO, 2007).

A afirmação da professora Maria do Carmo nos deixa claro que a qualidade da formação dos professores em geral era deficitária. A observação acima nos aponta para a importância de iniciativas como as do INEP/CBPE por todo o país, pois com a melhoria da qualidade da formação docente era possível alcançar níveis educacionais elevados.

Em relação à dinâmica organizativa dos cursos, estes tinham em média duração de 1 ano e os alunos permaneciam na cidade todo o tempo do curso. De modo geral, os cursos iniciavam-se e findavam-se no mesmo ano com o retorno dos alunos as suas cidades de origem. É interessante observar também que o INEP/CBPE, através de sua estrutura organizativa, proporcionava aos alunos bolsas-auxílio para a manutenção dos mesmos na cidade, ou seja, o tempo de permanência dos alunos-bolsistas era subsidiada.

Além disso, durante a estada dos alunos, o INEP/CBPE destinava uma verba especial para eventos culturais na cidade com a presença dos professores regentes dos cursos acompanhando seus bolsistas. Podemos perceber que essa estratégia tinha como objetivo principal, além do entretenimento e do fortalecimento dos laços cooperativos e da troca de experiências entre os participantes dos cursos e os professores, que estes adquirissem a maior quantidade de capital cultural possível durante o tempo de permanência no DF.

A professora Maria do Carmo Marques Pinheiro confirma nossa afirmação:

contribuir com o trabalho de pesquisa para a confecção da dissertação com informações inéditas, visto que a entrevistada era irmã de Lúcia Marques Pinheiro (diretora da DAM) e contribuiu com o CBPE primeiramente no setor de publicações e como docente nos cursos de aperfeiçoamento do magistério para professores leigos e no curso de prática de ensino.

Fim de semana era comum arranjar alguma coisa pra elas e tudo mais. (...) por exemplo aquele espetáculo, lembro bem, do Sargento de Milícias que foi bastante interessante, que o Pitanga fez justamente o sargento de milícias, entendeu? (...) Então foi muito interessante, ali no Largo do Boticário. Então a gente teve justamente (...) diversão, diversão mais cultural, etc. Depois teve uma vez que se levou lá onde o Pascoal Carlos Magno tinha a tal casa dele de cultura, tudo mais, elas passavam o fim de semana lá (PINHEIRO, 2007).

Os locais de realização dos cursos eram variados. Ocupando o terceiro andar da sede do CBPE no DF, a DAM possuía uma ampla sala no mezanino do prédio especialmente para as aulas dos cursos. Nesse espaço ocorriam cursos diversos e também servia para a execução da parte teórica de alguns cursos que tinham sua parte prática e de observação na Escola Guatemala ou em outra instituição especializada.

De modo geral, os cursos tinham aulas de disciplinas relativas ao conteúdo pedagógico, de disciplinas relativas ao assunto específico do curso e, quando necessário, eram inseridas disciplinas extras ao programa do curso. As aulas de cada disciplina tinham em média uma hora de duração. Podemos citar como exemplo o caso do curso de formação de professores de prática de ensino, comentado pela professora Maria do Carmo Marques Pinheiro:

(...) havia um trabalho de aglutinação que era justamente a orientação para o estudo, e assim por diante, entendeu?

(...) Nós tínhamos aquela preocupação justamente de mostrar assim, o importante era a responsabilidade. Então o trabalho era bastante importante e tinha assim... mexia com as pessoas, mexia com o Brasil, mexia com tudo!

[durante o curso] na hora de estar ensinando o como ensinar, se ensinava os próprios conteúdos que elas deveriam ensinar aos alunos porque senão não dá né? Então tínhamos aquela idéia, aquela responsabilidade nelas, elas próprias procuravam as coisas, etc. Dr. Anísio também fazia muita questão (...) quando o curso terminava, elas levavam uma série de livros, elas não iam de mãos abanando! (PINHEIRO, 2007) [GRIFO NOSSO].

Cada curso possuía apenas uma única turma por ano. Essa estratégia tinha como objetivo principal a manutenção da qualidade do curso oferecido, além de ser uma forma de

produzir maior integração entre professores e alunos, na tentativa de estreitamento dos laços de amizade e identificação de objetivos pedagógicos.

Note que tanto a convivência dos alunos com os professores regentes em atividades culturais quanto a convivência entre os mesmos na sala de aula propiciava a formação de uma *rede* de conhecimentos, por esta ser formada por pessoas de diferentes regiões e com diferentes experiências de vida que, naquele momento, compartilhavam de um objetivo comum e que, ao mesmo tempo, seriam agentes multiplicadores da experiência adquirida nessa convivência.

A seleção dos professores que ministravam os cursos ficava a cargo a professora Risoleta Ferreira Cardoso, a responsável pela coordenação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério e subordinada a diretora da DAM, Lúcia Marques Pinheiro. A escolha se dava de forma subjetiva, visto que os professores eram convidados a participar do projeto por sua competência profissional e por sua afinidade com a filosofia educacional do Centro.

De acordo com a professora Maria do Carmo Marques Pinheiro, essa forma de escolha dos profissionais se constituía em vantagens para o trabalho à medida que todos os profissionais ali envolvidos possuíam afinidades político-pedagógicas, o que favorecia o trabalho e permitia que os cursos tivessem uma unidade filosófica.

Além disso, é importante destacar a importância da Escola Guatemala como espaço de formação e experimentação pedagógica. Os alunos-bolsistas dos cursos que necessitavam de observação e/ou estágios permaneciam na escola no período da manhã, acompanhando as turmas e as professoras, e a tarde freqüentavam as aulas (ditas mais teóricas) dos cursos na sede do CBPE e, no fim da tarde, retornavam a escola para as reuniões conjuntas com os especialistas do INEP e as professoras regentes. Os alunos bolsistas participavam intensamente do cotidiano da escola, pois toda a atividade pedagógica era discutida, refletida, pesquisada e orientada pelas técnicas do INEP.

Podemos citar, como exemplo, alguns cursos que tiveram na Escola Guatemala espaço privilegiado de observação e prática pedagógica. São eles:

1. Seminário de Sociologia para Professores de Escolas Normais, em 1957;
2. Cursos de Preparação de Professores de Linguagem na Escola Primária, de Escolas Normais e Institutos de Educação, em 1958 e 1959;

3. Curso de Matemática na Escola Elementar, em 1958;
4. Estágios de Aperfeiçoamento de Professores Primários para Escolas de Demonstração, de 1956 a 1960;
5. Curso de Especialização em Recreação e Jogos, em 1960;
6. Estágio de Preparação de Professores para Excepcionais, em 1958;
7. Cursos de Especialização em Arte Infantil, em 1956, 1958 e 1959.



Alunos na biblioteca da Escola Guatemala fazendo uma atividade em conjunto com uma bolsista (ao fundo, de roupa escura, junto a estante).³⁹

Observe que as múltiplas dimensões das ações pedagógicas do INEP/CBPE tinham ampla integração. O trabalho girava em torno da formação de uma nova postura pedagógica dos professores e do contato com as inovações educacionais produzidas pelo INEP/CBPE e pelos próprios professores bolsistas dos cursos.

Vale destacar que a preocupação com a melhoria da formação docente era estendida também aos professores regentes da Escola Guatemala. Os professores da escola também participavam de cursos de aperfeiçoamento em outros estados. *O Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos de INEP de 1956 a 1960*⁴⁰ nos apresenta alguns dos cursos que os professores da Escola Guatemala participaram:

³⁹ Foto cedida a esse estudo e pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro.

⁴⁰ Ver referências.

- Estágios de Aperfeiçoamento de Professores Primários para escolas de Demonstração

Em 1956, realizaram o Estágio, na Escola experimental do INEP do Rio, 15 professores de vários Estados nos quais já existiam ou se planejava a criação próxima de escolas com as finalidades referidas: Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul e Goiás. Dezesseis professores, do então Distrito Federal, em exercício na Escola, igualmente receberam orientação (p. 26).

- Estágios de Aperfeiçoamento de Professores Primários de Escolas de Demonstração

Em 1959, sob a direção da professora Carmen Teixeira, 25 professores (12 de Brasília, 11 da Escola Experimental do INEP do Rio e 2 de Pernambuco) realizaram estágio na Escola Experimental da Bahia, observando todos os trabalhos aí realizados (p. 29).

- Estágio de Preparação de Professores para Excepcionais

Em 1957, o INEP colaborou financeiramente com a Sociedade Pestalozzi do Brasil para a vinda da Professora Maria Irene da Costa, de Portugal, a qual ministrou, durante os três meses de sua estada no Brasil, cursos sobre psicologia de crianças desajustadas, das quais foram também seguidos por 5 professores da Escola Experimental do INEP (p. 40).

Ainda em 1958, o INEP colaborou financeiramente com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais para a realização de um Curso sobre Educação de Excepcionais, ministrado pelo professor Kenneth Lovell, da Universidade de Leeds – Inglaterra. (...) Incluiu também estágios em classes de crianças retardadas, em Jardins de Infância e Escolas primárias comuns e na Escola Experimental do INEP no Rio (p. 40).

Além disso, os docentes da escola também participaram de cursos no exterior:

Na mesma Universidade [Indiana], nos Cursos de 1957-1958 aperfeiçoaram-se 20 professores, sendo: 9 professores do Rio Grande do Sul, 6 professores de São Paulo e 5 professores da Escola Experimental deste Instituto no Rio, em diversos campos do Ensino Elementar, a saber: Administração Escolar, Psicologia infantil, estudos Sociais, Aritmética, Ciências Naturais, Artes Industriais,

Educação Especial, Recursos Áudio-Visuais em Educação e Trabalho de Classe
(p. 49).

Para finalizar, destaco a importância da integração entre as Divisões em prol da melhoria da qualidade educacional brasileira. Esse fato é confirmado pelo modo de escolha das temáticas dos cursos de aperfeiçoamento do magistério a serem oferecidos. Sobre essa integração, falaremos mais detidamente no próximo capítulo.



Professores e funcionários da DAM na sede do CBPE. Destaque para (da direita para a esquerda em pé) a Professora Maria Wanir (de roupa estampada) e Professora Risoleta Cardoso (de branco), e para a Professora Maria do Carmo Marques Pinheiro (2ª sentada).⁴¹

⁴¹ Foto cedida a esse estudo e pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro.

CAPÍTULO 5

A Anatomia dos Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério: percorrendo seu interior

O presente capítulo tem como principal objetivo “mergulhar” no interior de uma ação de melhoria profissional do professorado brasileiro no período estudado - os cursos de aperfeiçoamento do magistério. Para que possamos compreender de que modo essa política do INEP/CBPE contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino do país como um todo, trataremos, nesse capítulo, de analisar as principais diretrizes e linhas de ação dos cursos, bem como suas afinidades com o ideário pragmático e da ideologia desenvolvimentista.

1. Principais Diretrizes e Linhas de ação

Os cursos de aperfeiçoamento do magistério promovidos pela DAM no DF possuíam algumas diretrizes e linhas de ação que norteavam o trabalho. Ao empreendermos análise em diversas fontes documentais chegamos a algumas reflexões que merecem destaque.

Principais Diretrizes

No contexto político e econômico do país era necessário que o Estado formasse mão-de-obra especializada para suprir a demanda advinda da industrialização e da urbanização. Para isso, foi importante o papel do INEP/CBPE na formação de especialistas em educação e formação de professores qualificados para atuar nas mudanças que ocorriam nesse período, como por exemplo, a extensão da escolaridade com a criação do 5º e 6º ano primário. Além disso, o número de escolas aumentava consideravelmente no país e o INEP, tendo consciência de seu papel de “cérebro pensante do ministério”, além de financiar a construção dessas escolas também preparava professores especializados para suprir essa demanda e planejar o modo como tais escolas se integrariam organicamente em um sistema nacional de ensino. O parágrafo inicial do relatório *A Ação do INEP e Centros de Pesquisa no Quinquênio 1956-60*⁴², da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nos esclarece sobre a função que o INEP/CBPE assumiram no contexto mais amplo do país:

⁴² Ver referências.

No cumprimento do programa que se impôs diante da realidade educacional brasileira, a atuação do INEP nesse período fez-se notar, sobretudo, pela organização dos Centros de Pesquisas Educacionais, pela assistência técnica e pela assídua participação no exame, estudo e debate dos problemas brasileiros de educação. Essa atuação estendeu-se a todos os setores da vida escolar, desde a assistência financeira e técnica concedida às Secretarias de Educação, instituições educativas e culturais, para construção de prédios, equipamento, instalação de classes complementares, oficinas de artes industriais, distribuição de livros e material didático até a reestruturação dos sistemas de ensino elementar e normal e a assistência pedagógica do professor (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1961, p. 93)

Como exemplo ilustrativo da função desempenhada pelo órgão, podemos citar o Curso de Formação de Professores-Supervisores realizado pelo INEP/CBPE no ano de 1963 em diversas cidades do país, curso este realizado com o objetivo de dotar o Brasil de “um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispõem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1964, p. 52). Este curso estava diretamente relacionado à formação de profissionais especializados para suprir a demanda educacional que se formava e “os Cursos de Formação de Professores-Supervisores foram previstos no Plano Nacional de Educação e sua realização está disciplinada no Plano Trienal de Educação” (p. 52).

Com atuação marcante nos diversos setores educacionais, a principal diretriz dos cursos estava relacionada à disseminação do ideário pragmático junto aos professores e profissionais de educação, através do emprego de novas metodologias de ensino e cultivo de atitudes e valores democráticos. Esperava-se por intermédio da estratégia de irradiação do ideário pragmatista formar um novo “espírito” nos professores e em suas ações pedagógicas, baseadas em pressupostos pragmáticos de construção da experiência, valorização dos ideais democráticos, progresso individual e coletivo, e crença na ciência experimental. Para o desenvolvimento desses pressupostos na área educacional, o INEP/CBPE tinha importante ferramenta de disseminação desse ideário contida nos cursos de aperfeiçoamento do magistério.

Ao analisarmos o documento intitulado *Curso de Administração Escolar – para formação e aperfeiçoamento de diretores de escola primária*⁴³, verificamos que os pressupostos do pragmatismo se faziam presentes nos conteúdos do programa do curso. O programa de curso tinha como principais objetivos: a) discriminar as principais funções que um diretor tinha que possuir, incluindo as relações interpessoais entre professores e servidores, a comunidade, os pais, os alunos, as autoridades e pesquisadores; b) mostrar os aspectos da política educacional relevantes a seu cargo; c) apresentar considerações sobre a conservação de prédios escolares; d) fornecer noções aos problemas de saúde da comunidade escolar; e) dar noções de estatística e registro de dados, organização e melhor aproveitamento do tempo escolar.

As principais disciplinas do curso e seus respectivos tópicos de estudos eram:

- Filosofia da Educação – objetivos da educação (sobretudo primária), educação para a democracia, caracterização do regime democrático, desenvolvimento das aptidões individuais – respeito ao mérito, técnicas para atingir o público, regime de promoção vigentes no Brasil, situação geral do ensino primário brasileiro, situação do Estado da Guanabara (até 1957), critérios e instrumentos de promoção e seus critérios filosóficos e psicológicos;
- Prática de Ensino – objetivos das atividades curriculares, manejo de classe, estudo dirigido, trabalho em grupo, métodos de ensino, aproveitamento do tempo, distribuição de atividades, planejamento e flexibilidade;
- Matérias de Ensino – Recursos e material de ensino de linguagem, estudos sociais, ciências naturais, matemática, orientação geral de atividades de recreação, artes industriais, música;
- Psicologia – técnicas de entrevista, psicologia do adulto, da aprendizagem, da criança, formação de atitudes – disciplina, relações humanas, psicologia do líder, medidas de inteligência e rendimento escolar, a idade, a maturidade e os interesses infantis, preparo do professor para a observação da criança, características de um boletim satisfatório, provas de diagnóstico, técnicas de organização de provas, desenvolvimento do espírito experimental e objetivo do professor;

⁴³ Ver referências.

- Administração Escolar – administração escolar democrática (técnicas), técnicas modernas de supervisão às classes, reuniões, etc, sistema de promoção, política de notas, organização de classes, horário, forma de contato com os pais (emprego de técnicas), organização do sistema escolar, conhecimento das disponibilidades de serviços auxiliares da escola, de órgãos existentes de aperfeiçoamento de pessoal, de estudos e divulgação de experiências úteis, conhecimento dos recursos existentes em seu trabalho, atitudes com relação a autoridades;
- Pesquisa em Sociologia – estudo de desejos, aspirações, opiniões dos pais sobre a escola, composição da população escolar, problemas da comunidade e do país, dados sobre a criança e a família, estudo das condições de vida da população escolar;
- Pesquisa em Psicologia - direção da aprendizagem, atenção as diferenças individuais, interesses infantis, observação do comportamento infantil, dificuldades de aprendizagem e relações de desajustamentos, técnica de entrevista e aconselhamento, conhecimento de técnicas de estudo das condições de vida da criança fora da escola, organização de instrumentos de medida dos resultados escolares, criação de um clima de controle, apreciação objetiva e espírito experimental (características, exercícios);
- Pesquisa em Administração e Estatística – atitude adequada relativamente a estudos e pesquisas, capacidade crítica de aplicação, seleção de assuntos de importância, hipóteses, condições a preencher numa pesquisa, instrumentos de medida, apresentação dos resultados, características de estudos simples a serem realizados nas classes, características de métodos e recursos de ensino e meios para aperfeiçoar o professor, características do estudo sobre programas (colaboração dos professores nesse estudo), criação de um espírito objetivo e experimental, interpretação de estudos realizados;
- Educação Comparada – situação atual de educação no local, soluções dadas a problemas existentes em sistemas mais evoluídos;
- Higiene Escolar – alimentação, doenças infantis (diagnóstico, período de contágio, socorros urgentes, puericultura).

Notemos que a relação de disciplinas do curso e seus respectivos tópicos de estudo privilegiavam a construção de valores e atitudes e tinham uma visão global do ato educativo, visto que as funções do diretor se estendiam às habilidades de gestão e de

mediação frente às situações problemáticas da comunidade escolar. Fica claro que o objetivo deste curso, bem como dos demais cursos de aperfeiçoamento do magistério, tinha uma dupla função a ser alcançada: a) seu aspecto pragmático que contemplava o imperativo de melhor formação do diretor de escola, visto que as mudanças estruturais do país se processavam com rapidez; b) seu aspecto subjetivo de disseminação de uma visão educacional baseada nos pressupostos do pragmatismo que, nesse contexto, também atuaria como multiplicador desse ideário em todas as localidades brasileiras, já que o diretor assumia papel de articulador entre os problemas escolares e os anseios da comunidade.

Outro importante eixo norteador da estratégia de intervenção pedagógica implementada pelo INEP/CBPE foi o apoio ao desenvolvimento das ciências sociais no país para que os professores desenvolvessem seu “espírito científico”, de modo que o arcabouço teórico-metodológico das ciências sociais era “emprestado” para o desenvolvimento das pesquisas em educação e para que, conseqüentemente, esta integração provesse a área educacional de um estatuto científico. A idéia principal era a de que as pesquisas, estudos e inquéritos desenvolvidos nas demais Divisões servissem também para o estudo e aprofundamento das questões cotidianas da escola e, dessa forma, com o apoio metodológico das ciências sociais os principais problemas educacionais teriam uma reflexão maior, sobretudo nas propostas de soluções, numa retroalimentação entre as áreas de conhecimento. Ficou clara tal integração ao analisarmos alguns documentos que nos demonstravam, por exemplo, como se dava a escolha dos temas dos cursos e a contribuição dessas pesquisas (chamadas sócio-antropológicas e educacionais) na construção dos programas de curso e currículos.

A professora Maria do Carmo Marques Pinheiro nos esclarece como se dava essa integração das Divisões na escolha dos cursos ministrados:

(...) era aquela questão assim: quais são os grandes problemas do Brasil? Então eles [O INEP] não estavam pensando no local, porque achavam que não ia decair tanto depois... Mas então, (...) muitos lugares que não tinham absolutamente... bons professores nem nada. Então era preciso melhorar o professor para que dê aulas, haja um ensino melhor, etc, etc. Então qual era o problema do Brasil? Professores que não têm formação especial, específica. Então temos que dar isso, dar consciência de que eles não eram meros instrutores, eram educadores! (...)

(...) então, resolveu-se que não mais ia haver esse curso [DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS] e sim, curso de formação de professores de prática de ensino, porque eles achavam que justamente o problema do ensino fraco era o fato que havia essa parte da prática de ensino para formação era falha (...) [GRIFOS NOSSOS] (PINHEIRO, 2007).

O curso de Administração Escolar (citado anteriormente) traz em seus tópicos de estudos algumas pistas dessa integração com o trabalho de pesquisa das demais Divisões, bem como com a utilização do método experimental.

Como exemplo de tal integração podemos destacar: a) o tópico relativo ao conhecimento dos órgãos existentes de aperfeiçoamento de pessoal, de estudos e divulgação de experiências úteis – uma clara menção ao conhecimento da estrutura do INEP/CBPE, suas divisões de trabalho, seus materiais de auxílio ao professor (publicações diversas), e o apoio que essa estrutura poderia dar ao estado e/ou município de origem do professor-bolsista para resolver questões relativas à melhoria da qualidade educacional da região; b) os tópicos sobre as atitudes adequadas relativas a estudos e pesquisas a serem adquiridas nas diversas disciplinas de pesquisa – com ênfase na capacidade de crítica e aplicação dos estudos e seus resultados obtidos; c) tópicos com aspectos sobre o desenvolvimento do espírito experimental e objetivo no professor – ênfase nos principais procedimentos de construção e análise, principais características e a colaboração dos professores-bolsistas nos estudos analisados.

É importante frisar que a idéia de adquirir uma “atitude experimental” perpassa toda a filosofia e os objetivos pragmáticos dos cursos em geral, como forma de se produzir uma nova consciência educacional nos professores para que estes tivessem seu trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento local da região, dando utilidade ao aprendido na escola e contribuindo na formação do cidadão com a valorização de procedimentos valores morais.



Alunas-bolsistas (sentadas) e professores dos cursos de aperfeiçoamento do magistério na sede do CBPE. Destaque ao fundo para o Prof. João D'Andrade Leite (matemática), a Prof. Risoleta Cardoso Ferreira (coordenadora dos cursos - de roupa escura) e Prof. Wanda Rolim (de bolsa).⁴⁴

Porém, disseminar os pressupostos pragmáticos não se limitavam às práticas pedagógicas da escola, o que implica afirmar que tal disseminação também se estendia a outros cargos da administração pública, visto que muitos profissionais recrutados a participar dos cursos ocupavam cargos nas secretarias das cidades e dos estados. No Distrito Federal, os cursos ocorridos no INEP/CBPE se destacavam principalmente nas áreas de formação de supervisores, diretores e professores de escolas normais; diretores e professores de escolas de demonstração e experimentais; professores especializados; e pessoal para se encarregar dos cursos, estudos e publicações de assistência técnica a professores e de atividades de demonstração de ensino nos Centros Regionais. Essa diretriz adotada em relação a escolha das categorias profissionais que seriam abarcadas com cursos no DF pode ser explicada pelo fato de que:

- Aqui ficava o Instituto de Educação, escola de formação de professores que nas décadas de 50 e 60 era considerada uma das melhores escolas de formação normal do país;

⁴⁴ Foto cedida a esse estudo e pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro.

- O 1º Centro Experimental do INEP – A Escola Guatemala – permitia a melhor formação desse tipo específico de profissional;
- A cidade, por ser Distrito Federal, possuía uma série de institutos especializados que podiam contribuir na melhor formação do professor.

Podemos dizer que os cursos de aperfeiçoamento do magistério tinham filiação teórica direta com o pragmatismo deweyano, servindo como *lócus* para a profissionalização do magistério e instrumento para o suprimento da demanda do setor educacional por profissionais especializados. As diretrizes principais dos cursos nos demonstram que seu projeto possuía objetivos claros e sua ação era bem planejada, tanto em aspectos práticos como na seleção de profissionais, por exemplo, quanto nos aspectos subjetivos de disseminação de ideário pragmático.

Linhas de Ação

Sobre cada diretriz almejada pelo INEP/CBPE na formulação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério, linhas de ação eram traçadas para que seus objetivos fossem efetivamente alcançados. As linhas de ação empreendidas pelo INEP/CBPE para a execução de seus propósitos podem ser consideradas como *estratégias* de intervenção na realidade educacional, uma vez que são entendidas como as ações concretas (propriamente ditas) implementadas e executadas para que as diretrizes traçadas fossem executadas.

Para que as idéias experimentais baseadas no pragmatismo e no desenvolvimento da ciência tivessem divulgação em nível nacional e estivessem presente no cotidiano das escolas públicas do país, através da prática educativa dos professores e das ações de gestão nos sistemas de ensino, a DAM, e, conseqüentemente o INEP, entendiam que era necessário que os cursos fossem dirigidos a profissionais que ocupassem postos-chave nas Secretarias de Educação dos municípios e por professores escolhidos de acordo com critérios próprios de cada cidade ou estado de origem dos alunos-bolsistas.

Os cursos tinham a pretensão de formar profissionais que pudessem transmitir os conhecimentos adquiridos a seus pares através, principalmente, do trabalho de pesquisa e reflexão dos problemas educacionais com o uso de métodos e procedimentos de ensino experimentais. Os professores-bolsistas, por exemplo, recebiam uma pequena coleção de

livros editados pelo próprio do INEP/CBPE para que esses conhecimentos circulassem pelos espaços escolares de todo o país. Note que todo o planejamento e execução dos cursos visavam a multiplicação da experiência. A professora Maria do Carmo Marques Pinheiro, em entrevista, comenta sobre esse efeito multiplicativo:

(...) Então quando o curso terminava, elas levavam uma série de livros, elas não iam de mãos abanando! (risos) Elas iam justamente com livros doados. Levavam uma pequena coleção justamente pra sua região para que elas pudessem continuar estudando, melhorando, etc, e melhorando os outros. Então era aquela questão assim de efeito multiplicativo (PINHEIRO, 2007).

Verifica-se também que a idéia de racionalização e planejamento se fazia presente nesse contexto, uma vez que o INEP/CBPE traçavam programas de assistência técnica ao ensino primário e normal visando sempre o máximo aproveitamento dos recursos públicos, em prol da melhoria das condições do sistema educacional brasileiro. O relatório *As Atividades do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais de 1958*⁴⁵ nos detalha as ações e iniciativas implementadas naquele ano e, especificamente sobre os cursos de aperfeiçoamento do magistério, relata seu plano de trabalho:

- a) concentrar esforços na formação e aperfeiçoamento de professores para os Institutos de Educação e para Escolas de Aplicação renovadas, que sirvam a esses institutos;
- b) aperfeiçoar pessoal para as Secretarias de Educação estaduais, no setor de Administração;
- c) preparar pessoal especializado para os Centros Regionais no INEP;
- d) preparar pessoal para realizar, nos Estados, o aperfeiçoamento do professor primário e para as escolas experimentais;
- e) auxiliar os Estados que não possam preparar no local professores e orientadores para setores de ensino primário já ali existentes;
- f) atender a outros projetos de interesse para o desenvolvimento do ensino primário e normal dos Estados, tais como estágios e cursos para professores e diretores de Escolas Normais;

⁴⁵ Ver referências.

- g) finalmente, atender a pedidos de ajuda para realização de Cursos nos Estados, com a finalidade de levar elementos de estímulo e esclarecimento, bem como de selecionar elementos capazes de realizar cursos e estágios mais avançados.

Através do plano de trabalho do INEP/CBPE tomado como exemplo, é visível perceber que o planejamento das ações, bem como a organização e logística dos cursos, era o grande trunfo para a execução de seus propósitos. As diversas seções de trabalho procuravam planejar as ações, orçar os custos, captar recursos e organizar grupos de trabalho para que o plano fosse executado da melhor maneira possível. Para cada tópico de trabalho cursos eram pensados, discutidos, organizados e postos em prática, mas nem sempre o planejamento era executado de forma integral. O Curso de Formação de Professores-Supervisores realizado pelo INEP/CBPE no ano de 1963 (já citado anteriormente), por exemplo, estava programado “para a formação de 1500 [PROFESSORES] tanto, em consequência da redução de mais de 50% das verbas destinadas ao INEP, somente se pôde proporcionar treinamento a 800 professores-supervisores” (p. 52) [GRIFO NOSSO].

Em relação à diretriz do INEP/CBPE de formação do “espírito científico” nos professores através da disseminação do advento da ciência experimental, foi necessário uma linha de ação que privilegiasse a formação de atitudes e procedimentos de pesquisa para que os professores-bolsistas pudessem entrar em contato com as inovações pedagógicas propostas pelo Centro e pudessem, também, de forma autônoma, buscar sempre seu desenvolvimento pessoal. O principal objetivo era que os professores SE tornassem multiplicadores de uma nova atitude pedagógica baseada na ciência experimental, tendo uma visão diferenciada do ato educativo.

Essa “atitude experimental” está presente nas declarações da entrevista da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro:

A gente ensinava o pessoal a aprender, quer dizer, saber onde procurar o material e como fazer as coisas, etc, (...)

Então temos que dar isso, dar consciência de que eles não eram meros instrutores, eram educadores! Essa idéia toda de educador, (...)

Nós tínhamos aquela preocupação justamente de mostrar assim, o importante era a responsabilidade (...) (PINHEIRO, 2007).

Através da inserção de disciplinas relativas ao estudo de pesquisas e do aprendizado de métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa, o aluno-bolsista incorporaria ao seu cotidiano de trabalho uma nova visão educacional baseada no progresso da ciência experimental e nos pressupostos filosóficos do pragmatismo de John Dewey. A ênfase dada à pesquisa, por exemplo, foi verificada no curso ocorrido na Escolinha de Arte do Brasil que tinha como objetivo “estimular iniciativas e dar aos professores interessados em arte na educação possibilidade de trabalho de pesquisa para entrosamento de novas experiências na escola, (...)” (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1964, p. 57).

A integração com as demais Divisões objetivando a construção da *rede* de conhecimentos tinha como principal linha de ação a circulação e divulgação dos trabalhos por todos os setores do INEP/CBPE e através da circulação por meio de publicações, seminários, periódicos, etc, desses trabalhos para a sociedade em geral. Especificamente em relação aos cursos, a utilização dos resultados das experiências desenvolvidas nas demais Divisões tinha o intuito de que as pesquisas contribuíssem entre si para a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro e elevassem a qualidade das pesquisas da educação brasileira, com a utilização do aparato teórico-metodológico das ciências sociais.

Através de estudos, pesquisas e inquéritos desenvolvidos pelas Divisões procurava-se perceber quais eram as áreas educacionais que deveriam ser estimuladas ou combatidas para uma ampla melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Podemos citar como exemplo o inquérito intitulado *Formação e Aperfeiçoamento do Magistério para Escolarização de Emergência* de 1961 (assinado por Lúcia Marques Pinheiro)⁴⁶ em que são diagnosticadas as principais dificuldades na formação do professor primário brasileiro e são propostos alguns cursos para suprir essas dificuldades.

O inquérito inicia com uma análise da importância da educação no “mundo moderno” e a escola primária, as principais barreiras a serem derrubadas como a deficiência de desenvolvimento social geral e a falta de planejamento das ações. Destaque para a afinidade entre o ideário pragmático (que perpassa todo o projeto do CBPE e dos cursos) e

⁴⁶ Ver referências.

a ideologia desenvolvimentista (com a ênfase numa educação prática que supra as necessidades do desenvolvimento):

O desenvolvimento industrial veio tornar mais e mais urgente o desenvolvimento da Escola Elementar, a que cabe uma nova e importantíssima missão – a de preparar basicamente para o trabalho (p. 4).

O inquérito traça os principais objetivos do currículo da escola primária, analisa a situação brasileira com destaque para os problemas diagnosticados em Recife e exalta as experiências educacionais desenvolvidas na Escola de Aplicação do Centro Regional da Bahia e no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (também na Bahia). Além disso, chama atenção para a importância da formação do professor e propõe, a partir dos resultados do inquérito realizado no Estado da Guanabara, linhas gerais de ação e planejamento a serem seguidas para a melhoria da qualidade do professor primário brasileiro. Alguns cursos de aperfeiçoamento também são sugeridos visando “assegurar o desenvolvimento de atitudes, interesses, idéias e/ou domínio dos instrumentos de trabalho para o ensino primário” (p. 28).

As publicações do INEP/CBPE (que eram em sua maioria resultado de pesquisas, inquéritos e levantamentos) eram utilizadas como importantes fontes de estudos para os alunos-bolsistas. O documento intitulado *Bibliografia para o curso de Administração Escolar do ITE da Guanabara*⁴⁷, assinado por Lúcia Marques Pinheiro e datado de 1963, nos apontam algumas obras publicadas pelo INEP/CBPE e utilizadas nesse curso. Destaque para “A Educação e o Ideal Democrático” de John Brubacher, publicado pelo INEP/CBPE em 1960; “Projetos de Sala de Aula para o Curso Primário” de Taylor e Herrington, traduzido e publicado pelo MEC/INEP em 1956; e inquéritos do CBPE relativos a: a) Reforma do Ensino Primário (1957), b) Princípios Gerais para Agrupamento dos Alunos e para a Avaliação da Aprendizagem (1963), c) Tabela de Determinação do Nível de Escolaridade e de Classificação dos Alunos (1963), d) Contribuição do Professor para a interpretação de quadros e Tabelas Relativas ao Aproveitamento dos Alunos de Acordo com a Reforma do Ensino Primário (1963), e) Resultado da Pesquisa de Opinião Realizada entre Professores sobre a Reforma do Ensino Primário da Guanabara (1963).

⁴⁷ Ver referências.

Outro exemplo encontra-se no *Plano de Curso de Orientadores de 1º ano – Linguagem*⁴⁸, que nos aponta em termos objetivos os principais tópicos de estudos a serem desenvolvidos durante o curso. O tópico 4 refere-se aos alunos-bolsistas conhecerem os resultados do “Levantamento da Situação do 1º Ano” e das pesquisas sobre as “Dificuldades do Professor de 1ª Série” e da “Melhoria do Rendimento Escolar do 1º Ano”, pesquisas estas realizadas pelo INEP/CBPE em suas divisões de estudos e pesquisas.

Para suprir a demanda social imposta pelo desenvolvimento econômico que o país passava na décadas de 1950 e 1960, era necessário que a escola pudesse formar mão-de-obra qualificada para ocupar os postos de trabalho criados com o advento da industrialização e da urbanização do Brasil. Como já dito anteriormente, o INEP assumiu o papel de “cérebro pensante” do Ministério da Educação e seu trabalho girava em torno da melhoria da qualidade educacional do país, com a construção de escolas, assessoria técnica aos estados e municípios e formação de professores.

Dentre as estratégias de intervenção pedagógicas implementadas pelo INEP/CBPE no período, os curso de aperfeiçoamento do magistério tinham importante função nesse processo de melhoria e expansão da rede de ensino do país, pois atuavam diretamente na formação de professores especializados que supririam a carência de profissionais diante da demanda crescente por escolas e a extensão da escolaridade. A profissionalização do magistério em sua dimensão técnica tinha apoio e recursos do governo federal através do Programa de Metas. Em outras palavras, os objetivos do INEP/CBPE de melhor formação do magistério através de ações pós-formação inicial caminhavam lado a lado com os objetivos governamentais de formação técnica para a área educacional.

O relatório *Ação do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais no Quinquênio 1956-60*⁴⁹, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1961, ilumina as reflexões sobre o papel desempenhado de suprir a demanda educacional crescente, quando comenta a criação do setor de Educação Complementar:

O Plano de Educação Complementar, em execução a partir de 1957, foi elaborado tomando em consideração as exigências da atual estrutura social, quais sejam a de uma escolaridade mais intensa e a necessidade de harmonizar a formação geral

⁴⁸ Ver referências.

⁴⁹ Ver referências.

com a preparação para o trabalho (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1961, p. 97).

A demanda crescente e a necessidade de articular as políticas públicas para o suprimento das carências educacionais sinalizadas pelo Estado, necessitavam que os cursos tivessem uma linha de ação voltada para uma formação prática e profissionalizante dos professores e profissionais de educação.

O caráter prático da formação tem consonância com os pressupostos filosóficos do INEP/CBPE e, conseqüentemente dos cursos, que era a filosofia pragmática. Nesse contexto, o caráter prático tinha como principal objetivo proporcionar aos professores o contato direto com a realidade educacional através do trabalho de cooperação entre as partes envolvidas, em prol da construção de experiências significativas que transformassem o olhar sobre a realidade educacional e empreendessem ações de mudança efetiva. Podemos dizer que os cursos proporcionavam aos alunos-bolsistas o “aprender a aprender”, para que estes pudessem adquirir procedimentos científicos e valores democráticos que, internalizados, transformariam a prática educacional do país e constituiriam uma *rede* de conhecimentos baseados no experimentalismo pedagógico e na filosofia pragmática. O *Programa de Prática de Direção de Escola – 2º ano*⁵⁰, assinado por Lúcia Marques Pinheiro, nos exemplifica sobre a dinâmica dos cursos em relação ao seu caráter prático:

O curso deverá ser essencialmente prático, acompanhando as atividades escolares. Assim, tratar-se-á, por exemplo, de início, dos problemas relativos ao censo escolar e à matrícula, tendo os alunos a oportunidade de planejarem a distribuição do trabalho pelos professores, coletarem dados sobre a comunidade, etc.

Dar-se-á grande importância à observação de trabalhos diretores de vários tipos de Escolas Primárias, para posterior crítica, seleção de problemas a estudar planejamento da atuação adequada em cada caso, bem como à direção de reuniões de professores e pais.

Serão estudadas, em particular, escolas de tempo integral, uma vez que é objetivo da administração aumentar o dia escolar, e as escolas do Plano Ford (p. 2).

⁵⁰ Ver referências.

No que se refere ao documento acima, é correto afirmar que a intenção era que os cursos fossem dinâmicos no sentido de estarem em conformidade com as mudanças que ocorriam na sociedade providas do crescimento econômico, da crescente industrialização e da urbanização. Para isso, os cursos pretendiam além do aperfeiçoamento da prática docente, a profissionalização do magistério, visto que algumas mudanças já estavam previstas nos documentos reguladores da educação. Como exemplo, podemos citar o curso de Artes Industriais que

iniciado o trabalho há 10 anos, com a formação de professores e supervisores de Artes Industriais, atividades da 5ª e 6ª séries primárias, o que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, terá amplo desenvolvimento, o INEP programou, para o corrente ano, a formação de 97 professores de Artes Industriais procedentes de vários Estados da Federação e que estão sendo treinados no Rio e em São Paulo (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1964, p. 57)

Ficou claro, através das análises produzidas nesse capítulo sobre os cursos de aperfeiçoamento do magistério, que as ações implementadas pelo INEP/CBPE para a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro tinham diretrizes e linhas de ação bem definidas, além de contar com pessoal especializado contribuindo na execução das ações. Para efeito didático, separamos em seções as diretrizes e as linhas de ação, mas percebe-se que estas formam um conjunto conciso de ações planejadas visando um objetivo maior, que era a reestruturação do sistema educacional brasileiro.



Lúcia Marques Pinheiro (no centro de chapéu) com as alunas do curso de Recreação ocorrido no DF em 1957⁵¹.

É sabido que o projeto do INEP/CBPE de reestruturação educacional seguia pressupostos do pragmatismo e da ciência experimental e o contexto político-econômico do país tinha como base a ideologia desenvolvimentista. O encontro dessas linhas teóricas se deu a partir de alguns pontos de contato que possibilitaram a execução e convivência de projetos distintos.

2. Pontos de Contato entre o Ideário Pragmático e a Ideologia Desenvolvimentista

Á primeira vista pensar na convivência do ideário pragmático e a ideologia desenvolvimentista num mesmo contexto social nos parece estranho, mas se acurarmos nosso olhar verificamos que apesar de distintas as correntes de pensamento, possuem alguns pontos de contato que permitiram ao Brasil entre os anos de 1955 e 1964 que as correntes convivessem entre si e contribuíssem para o desenvolvimento educacional, político e econômico do país.

Segundo Mendonça (et ali 2006), a filosofia pragmática expressa através das ações do INEP/CBPE, encontrou solo fértil no contexto desenvolvimentista do país no período

⁵¹ Foto cedida a esse estudo e pertencente ao arquivo pessoal da professora Maria do Carmo Marques Pinheiro.

estudado, pois ambos possuíam afinidades e modos semelhantes de atribuir as causas de nosso atraso frente às nações mais desenvolvidas do mundo.

Podemos dizer que o aspecto prático e profissionalizante de formação de mão de obra é um ponto de contato entre tais correntes. Para a ideologia desenvolvimentista a profissionalização dos trabalhadores se fazia necessária, uma vez que o processo de crescimento da economia implantado no governo de Juscelino Kubitschek, que possuía o slogan “50 anos em 5”, necessitava que o setor educacional fosse dinâmico o suficiente para “caminhar no mesmo passo” que os demais setores da economia. O ideário pragmático via na prática importante ferramenta de formação, uma vez que seus pressupostos tinham como base a idéia de “aprender a aprender” e de “aprender fazendo”. Além disso, a educação baseada nos pressupostos do pragmatismo tinha no elemento prático a capacidade de adaptação às realidades diversas e o elemento principal para a construção de experiências significativas de melhoria da qualidade educacional.

A esse respeito, devemos lembrar que uma das premissas básicas do pragmatismo deweyano é a de que o trabalho é o elemento mediador entre a instância racional e a realidade empírica, correspondendo a um verdadeiro “vetor da práxis”. Tal idéia mostra-se particularmente clara a partir da análise de iniciativas experimentais, como a Escola Guatemala, que a partir das atividades desenvolvidas de modo aproximado em relação às ocupações profissionais dos adultos, os alunos faziam suas aptidões evoluírem. Tal preparação para o trabalho se coaduna perfeitamente com a ideologia desenvolvimentista, servindo de suporte em nível educacional para a expansão dos postos de trabalho qualificado que o processo de industrialização nacional demandava. O trabalho era entendido como o elemento mediador da mentalidade do progresso, cuja premissa maior seria o fato de que tornar-se-ia necessário romper com o modo conservador de pensar as relações sociais dos indivíduos e a diretriz política da escola, encaminhando-se para uma progressiva adequação aos pressupostos da democracia, bem como para uma visão mais ampla dos saberes e conhecimentos necessários para o bom desempenho do papel da cidadania.

O contexto histórico favoreceu o encontro dessas correntes de pensamento no Brasil, uma vez que ambas percebiam a questão da formação de uma consciência comum em prol do desenvolvimento como importante instrumento para obtenção de seus objetivos.

Outro fator relevante que uniu tais pensamentos foi a forma como ambos percebiam os problemas brasileiros. As análises sobre as causas de nosso atraso frente as demais nações do mundo e as alternativas para a superação dessa condição tinham aspectos semelhantes, pois a semelhança das análises favoreciam a formulação de soluções nas áreas da política, economia e educação baseadas no planejamento e na racionalização. Para Mendonça et ali (2006):

Ambos os grupos estavam interessados na reconstrução da nação por meio da criação de determinados mecanismos que propiciariam a autonomia nacional e a fermentação de uma nova atmosfera cultural no país (p.111).

Tanto uma como outra formulação teórica se pautavam no aspecto racional do planejamento administrativo. Neste sentido, é correto dizer que a ação pragmática se dava no sentido de dotar a burocracia (mormente a da área de Educação) de um aspecto funcional, ágil e irradiado. O desenvolvimentismo, por sua vez, propunha a idéia de que os órgãos nacionais deveriam atuar de maneira eficiente no planejamento das questões principais para o Brasil a partir de metas (sobretudo político-econômicas), facilitando assim o que foi chamado de “cinquenta anos em cinco” (conforme visto anteriormente).

Além disso, os intelectuais de ambos os pensamentos ocupavam cargos da administração pública, o que facilitava a circulação de idéias e tinham grande influência na elaboração das políticas públicas do Estado Brasileiro.

A presença desses intelectuais na máquina administrativa do país permitia que o progresso científico fosse o grande ponto de contato entre tais ideários, à medida que ambos os grupos entendiam a ciência como instrumento decisivo de progresso. O progresso científico na ideologia desenvolvimentista aparecia nas ações governamentais, principalmente na modernização do país e na industrialização, visando a superação da condição de subdesenvolvimento brasileiro. No campo educacional, o ideário pragmático seria a expressão da idéia de progresso da ciência, propiciando a área científica.

A noção de progresso é fundamental às ideologias, pois para ambas toda a sociedade caminha para um devir em que as suas fases sucedem-se progressivamente. No que se refere ao pragmatismo, é possível dizer que tal progresso está associado à idéia de democratização, enquanto que no ideário do desenvolvimentismo o progresso corresponde

ao desenvolvimento econômico. Para ambas as perspectivas, o progresso viria a ser a própria essência do processo histórico, encarnada nas realizações desenvolvidas em sociedade sob sua égide.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como principal objetivo analisar os cursos de aperfeiçoamento do magistério, privilegiando suas principais diretrizes e linhas de ação. Destacamos a importância da iniciativa do INEP/CBPE, enquanto política pública, de planejar e executar ações de intervenção pedagógica para a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro entre os anos de 1955 e 1964. Como projeto de (re)construção do sistema educacional brasileiro, o CBPE atuou como principal órgão executor das formulações do INEP e tinha Anísio Teixeira como grande idealizador, gestor e figura de destaque.

Especificamente sobre os cursos, sua importância se deu principalmente na formação do professorado brasileiro, a medida que os professores, chamados de alunos-bolsistas, recebiam formação específica sobre determinada temática educacional e todo o apoio pedagógico e financeiro necessário para sua estada em outra cidade do país, no caso de nosso estudo o Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal).

A formação continuada permitia ao professor entrar em contato com inovações pedagógicas e propiciava uma formação prática baseada nos pressupostos da ciência experimental e do pragmatismo, o que significa dizer que foi uma experiência pioneira de formação continuada de professores no país. Outro fator que deve ser levado em conta era o tempo que os alunos-bolsistas passavam no DF, cerca de 1 (um) ano, o que proporcionava ao professor uma formação completa, abarcando as diversas dimensões do trabalho docente e da administração pública. O planejamento racional das ações levava os alunos-bolsistas a um “mergulho” nos estudos e reflexões sobre a educação brasileira, à medida que estes encontravam-se em outra cidade e com o pensamento focado em seu aprimoramento teórico e prático. Ao retornarem, levavam em suas malas, além de todo o conhecimento acumulado durante esse tempo e as experiências compartilhadas, o entusiasmo e a vontade de mudar a realidade escolar de suas regiões de origem com novas formas de encarar os problemas.

É importante destacar também que nesse período não havia pós-graduação no Brasil e a partir dessa iniciativa os professores de todo o país tiveram a oportunidade de entrar em contato com as inovações pedagógicas produzidas pelos Centros. Podemos dizer que a estrutura de pesquisa montada pelo CBPE nas áreas de ciências sociais e educação,

juntamente com suas ações de intervenção pedagógica como os cursos de aperfeiçoamento do magistério, foram profícuas ações que antecederam a institucionalização da pós-graduação no país.

Infelizmente a partir de 1964, após o Golpe Militar, as ações foram rareando e seus fins foram sendo diluídos por propostas educacionais centradas em outros paradigmas. Foi com a saída de Anísio Teixeira da direção do INEP/CBPE que o projeto perdeu seu idealizador e principal gestor, culminando na extinção do CBPE em 1975. A professora Maria do Carmo Marques Pinheiro em entrevista (já citada anteriormente), nos esclarece em poucas palavras o que significou a saída de Anísio Teixeira do INEP/CBPE:

(...) Você sabe que o Dr. Anísio foi perseguido? Pois justamente, sabe que o CBPE foi extinto, todas essas coisas. Em relação aos cursos, eles não continuaram ocorrendo normalmente não! Acabou, acabou. Foi um negócio assim, eu sei que o INEP foi decepado né? Então todas aquelas coisas que se fazia perdeu-se. (PINHEIRO, 2007).

As experiências se extinguiram e suas memórias silenciaram-se ao longo do tempo. O Golpe Militar de 1964 tratou de acabar com as ações de intervenção pedagógica do INEP/CBPE. Assim como na década de 30, Anísio Teixeira foi obrigado a sair da vida pública, deixando para trás seus sonhos de reorganizar o sistema educacional brasileiro. Exonerado do INEP e da CAPES, Anísio foi privado de seus direitos elementares.

O legado das ações implementadas, principalmente em relação aos cursos de aperfeiçoamento do magistério, se deram, principalmente, na forma como se pensou a formação docente. Através de um projeto bem planejado, com objetivos traçados e que atendiam às principais deficiências de formação docente e de demanda educacional, foi possível a construção de cursos de aperfeiçoamento que visavam à melhoria da qualidade da escola brasileira, possibilitando a formação de uma nova geração de professores com talentos para modificar as bases sobre as quais se erguia a escola brasileira, altamente seletiva e excludente, e, ao mesmo tempo, formando uma nova organização escolar baseada nos pressupostos da teoria pragmatista.

Além disso, a formação continuada fazia parte de um conjunto de ações integradas que visavam o mesmo objetivo, que era a (re)construção do sistema educacional brasileiro,

e contavam com uma rede de conhecimentos e de pessoas para por em ação o projeto de forma integral.

O modelo adotado para a constituição dos cursos, pensado de forma integrada com as demais ações de intervenção pedagógica e executado sob a base constituída pelo INEP/CBPE, nos serve como modelo para pensarmos em que condições teóricas e práticas a formação continuada ocorre nos dias de hoje em nosso país. Não pretendemos com isso, fazer nenhum juízo de valor sobre como é pensada a formação continuada hoje, trazemos apenas um estudo que pode contribuir na reflexão dos objetivos que a formação continuada pretende atender, apresentando uma experiência que a nosso ver foi bem sucedida.

O estudo apresentado tomou como foco de análise apenas os cursos de aperfeiçoamento do magistério oferecidos pelo INEP/CBPE nos anos de 1955 a 1964. Optamos por esse recorte por dois motivos: a) essa temática nos ajuda a compreender como uma iniciativa de formação continuada fez-se positiva em nossa história docente; b) devido ao tempo do mestrado não seria possível aprofundar as análises relativas as demais dimensões de trabalho do INEP/CBPE.

Os limites do estudo ficaram a cargo de algumas dificuldades encontradas ao longo do percurso, como:

- a) a dificuldade de localizar documentos relativos a essa temática, devido ao processo de apagamento que esse período da história da educação brasileira sofreu;
- b) a falta de atores sociais que participaram dessas experiências implementadas pelo INEP/CBPE e que pudessem contribuir com relatos e entrevistas.

Porém, outras análises e interpretações podem ser feitas sobre o mesmo objeto, assim como outras visões podem refutar o que foi dito. Questões de estudos surgiram durante a confecção dessa dissertação e podem ser estudadas em trabalhos posteriores. Podemos citar como exemplo: o aprofundamento das relações entre as estratégias de intervenção pedagógicas implementadas pelo INEP/CBPE; o estudo relativo ao trabalho das demais Divisões; o estudo aprofundado de um determinado curso de aperfeiçoamento do magistério em nível nacional; como se dava o processo de escolha de um determinado

curso no âmbito interno do INEP/CBPE; a memória dos cursos de aperfeiçoamento do magistério através do recurso da história oral de atores sociais que participaram das experiências; a análise aprofundada dos pressupostos teórico-filosóficos dos cursos; etc. Muitas idéias surgiram e ainda podem surgir, pois o entrelaçamento das temáticas de formação docente e o período nacional desenvolvimentista são ricos e inesgotáveis. Outras análises serão feitas e outros objetos de estudo surgirão diante de tão importante período de nossa história.

Para finalizar, este estudo é uma pequena contribuição ao campo da história da educação que não se pretende definitiva acerca deste tema, mas sim um estudo que esperamos, seja frutífero no sentido de lançar novas luzes à história da formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. “Atualidade de John Dewey”. In: BRUBACHER, J. *A Importância da Teoria em Educação*. Rio de Janeiro: INEP, 1961.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998.

A Era Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc> . Acesso em 15 de março de 2007.

BENCOSTTA, M. L. A. “O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de um laboratório de ensino no Paraná (1952-1964)”. In: ARAÚJO, M. M. de; BRZEZINSKI, I.(orgs.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.

BENEVIDES, M. V. “O Governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento” In: GOMES, A. de C. (org.) *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

BRANDÃO, Z. “A Identidade do Campo Educacional: anotações com base no Ciência e Arte de Educar de Anísio Teixeira”. In: MENDONÇA, A. W; BRANDÃO, Z. (orgs.) *Uma Tradição Esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: RAVIL, 1997. (Coleção escola de Professores).

BRASIL/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. *Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-60*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 35, nº 81, jan-mar, 1961.

_____. *As Atividades do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (1958)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 31, nº 73, jan-mar, 1959.

_____. *Atividades do INEP em 1963*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 41, nº 93, jan-mar, 1964.

_____. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 24, nº 59, jul-set, 1955.

_____. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 25, nº 61, jan-mar, 1956.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 38; nº 88; out/dez, 1962.

BRASIL/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Ensinando Matemática à Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: CBPE, 1963.

BRASIL/MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Estudos Sociais na Escola Primária – 1º ao 4º ano*. Rio de Janeiro: CBPE, 1964.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, M. M. C. de. “O território do Consenso e a Demarcação do Perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30”. In: FREITAS, M. C. de. *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Os Estudos e as Pesquisas Educacionais no Ministério da Educação e Cultura*. Revista Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: ano 1, nº 1, março, 1956.

_____. *Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais*. Revista Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: vol. 1, nº 1, mar. 1956.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. V. da. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *A Educação no Período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 72, nº 172, mai/ago, 1991.

DEWEY, J. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *Experiência e Educação*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Vida e Educação*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DUBY, G. *A História Continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar / UFRJ, 1993.

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARO, C. de; SILVA, S. L. Q. “A década de 50 e o Programa de Metas”. In: GOMES, A. de C. (org.) *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

FÁVERO, M. L. A; BRITTO, J. M. (orgs.) *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias de hoje*. Rio de Janeiro: EdUFRJ/ MEC-INEP - Comped, 2002.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KILPATRICK, W. H. *Educação para uma Civilização em Mudança*. 13 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

LE GOFF, J. “Documento/ Monumento”. In: ROMANO, R. (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. (vol.1).

LEITE FILHO, A. SANTOS, P. S. M. B. *Documentos Institucionais do INEP no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia: UFU, 2006 (CD-ROM).

LEOPOLDI, M. A. “Crescendo em meio a incerteza: a política econômica do governo JK (1956-60)”. In: GOMES, A. de C. (org.) *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

LIMA, C. N. *Ciência e Arte de Educar: a experiência da Escola Guatemala*. Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 2004. (monografia)

LOBO, Y. L; CHAVES, M. W. “Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do Inep (1955-1964)”. In: ARAÚJO, M. M. de; BRZEZINSKI, I. (orgs.) *Anísio Teixeira na Direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira (1952-1964)*. Brasília: INEP, 2006.

LOURENÇO FILHO. *Antecedentes e Primeiros Tempos do INEP*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 86, nº 212, jan-abr, 2005.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, A; GONDRA, J. *A Reorganização do Campo Educacional no Brasil: manifestações, manifestos, manifestantes*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

MENDONÇA, A. W. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. “O CBPE: Um projeto de Anísio Teixeira”. In: MENDONÇA, A. W; BRANDÃO, Z. (orgs.) *Uma Tradição Esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: RAVIL, 1997. (Coleção escola de Professores).

MENDONÇA, A. W. et ali. Pragmatismo e Desenvolvimentismo no Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos 1950/1960. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: vol. 11, n. 31. jan./abr. 2006.

MOREIRA, C. O. F. “Notas sobre o Pragmatismo”. In: MENDONÇA, A.W; BRANDÃO, Z.(orgs.) *Uma Tradição Esquecida: Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: RAVIL, 1997. (Coleção escola de Professores).

MOURA, G. "Avanços e Recuos: a política exterior de JK". In: GOMES, A. de C. (org.) *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

NUNES, C. "O Estado Novo e o Debate Educacional nos Anos 30". In: FREITAS, M.C.de. *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PALMER, J. "John Dewey". In: PALMER, J. *50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey*. São Paulo: Contexto, 2005.

PASSOS, C. *O. Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Rio de Janeiro: UFRJ/FE, 1996 (Tese de Doutorado).

POGREBINSCHI, T. *A Democracia do Homem Comum: resgatando a teoria política de John Dewey*. In: Revista de Sociologia Política. Curitiba: n° 23, nov. 2004.

SUCUPIRA, N. *John Dewey: Uma Filosofia da Experiência*. In: Revista Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: ano V, vol. 8, n° 14, jun. 1960.

TEIXEIRA, A. *A crise educacional brasileira*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 19, n° 50, abr./jun., 1953.

_____. *A educação que nos convém*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 21, n° 54, abr./jun. 1954.

_____. "Ciência e Arte de Educar". In: MENDONÇA, A. W; BRANDÃO, Z. (orgs.) *Por que não Lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: RAVIL, 1997

_____. *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999.

_____. *Educação é um Direito*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2004.

_____. *O processo democrático de educação*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: vol. 25, n° 62, abr. /jun., 1956.

TEIXEIRA, F. M. P. *História do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1993a.

XAVIER, L. N. *O Brasil como Laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. *Inovação Pedagógica e Profissionalização do Magistério nos anos 50/60: o projeto de Anísio Teixeira para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Artigo apresentado no X ENDIPE, 2000.

FONTES PRIMÁRIAS

- Arquivo Anísio Teixeira (FGV / CPDOC):

Carta à Cândido Mota Filho, [Rio de Janeiro?], dez. 1954. Atc 54.12.00.

Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais no Primeiro Semestre de 1963. AT 52.06.04, Fot. 0629-0632.

Escola Guatemala. AT 52.06.04, Fot. 0411-0434.

Panorama de Aperfeiçoamento de Pessoal Realizado pelo INEP, s/d. AT 52.06.04. F0478-0495.

Relatório das Atividades Realizadas pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. AT 52.06.04. Fot. 0496-0521.

Sugestões para o Programa de Publicações, s/d. ATt 52.06.04, Fot. 0142-0143.

Súmula de atividades em 1963. AT 1613.

- Arquivo Lúcia Marques Pinheiro (ABE):

A Escola Experimental do INEP. XII Conferência Nacional de Educação, Salvador, Bahia, 1956.

Bibliografia para o Curso de Administração Escolar do ITE da Guanabara. INEP/DAM, 1963.

Curso de Administração Escolar – para formação e aperfeiçoamento de diretores de escola primária. INEP, s/d.

Curso de Administradores Escolares – Programa de Prática de Direção de Escola 2º ano. Instituto de Educação da Guanabara, 1964.

Curso de Orientadores de 1º ano – (Linguagem). INEP – Ministério da Educação e Cultura – DAM do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, s/d.

Curso de Professores de Prática de Ensino – GB – 1963. Planejamento de Curso (parcial). MEC-DAM-INEP, 1963.

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério para a Escolarização de Emergência, 1961.

Inquérito sobre a Formação do Professor Primário. DAM do CBPE, INEP, 1961.

O Método de Projetos na Escola Experimental do INEP, 1956.

Reforma do Curso de Administração. INEP/DAM, 1964.

Relatório das Atividades do Primeiro semestre de 1957. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, s/d.

Relatório das Atividades Desenvolvidas pela Professora Lúcia Marques Pinheiro no Instituto de Educação, no ano de 1963.

Sugestão de Programa de Psicologia para os Cursos de Formação de Professores Primários. INEP/DAM, 1964.

ENTREVISTA

PINHEIRO, M. do C. M. Rio de Janeiro, 2007. Entrevista concedida à Cecília Neves Lima em 28 de novembro de 2007.

ANEXOS

Anexo 1:

Roteiro de entrevista com a Professora Maria do Carmo Marques Pinheiro

Entrevista concedida pela professora Maria do Carmo Marques Pinheiro à Cecília Neves Lima no dia 28 de novembro de 2007.

Em quais cursos de aperfeiçoamento do magistério a senhora participou? Somente como professora ou teve alguma outra função no INEP/CBPE?

Não, eu fui professora da... como é que se chama? Da Guatemala durante pouco tempo, uns 3 anos mais ou menos. Depois eu saí e voltei justamente para... naquela época era município, não era estado, eu saí pelo estado. E acontece é o seguinte: mais tarde quando começavam, a DAM começou com livros e tudo, guias de ensino, começou justamente... como é que se chama?... Me chamaram para que eu ajudasse, fizesse parte do grupo que ia fazer o guia de estudos sociais. A chefe era a Josephina Gaudenzi, que ainda está viva, mas está...estou meio por fora. Então, aí eu voltei. Nisso, nós usávamos muito ali a biblioteca do CBPE, você sabe onde é? **Sei.** Sabe, sabe tudo! Então nós fizemos isso, quer dizer, eu, a Maria Glória Correa Lemos e justamente a chefe era a Josephina Gaudenzi. Mas na Guatemala eu conhecia a... como é o nome dela?...ai meu Deus, gosto tanto dela...Risoleta Pereira Cardoso que já estava justamente, ...estava sendo encarregada justamente de ver esses cursos, etc. Então eu fui chamada pra estudos sociais. Lá estava a Lenir Werneck, e eu fiquei 1 ano fazendo assim a parte mais prática e ela ficou assim.... na parte mais teórica. Daí em diante eu fiquei com toda essa parte. E esse curso era curso de formação de professores leigos porque era uma realidade. Nós somos contra trazer professores leigos, mas era uma realidade do nordeste muito grande, então tinha que ser e tudo mais. Depois eu fiquei numa situação assim de orientadora de estudos, quer dizer, então ensinava o pessoal a aprender, quer dizer, saber onde procurar o material e como fazer as coisas, etc. Então teve esse curso que foi justamente, foi durante 2 ou 3 anos, não me lembro, que era formação justamente dessas moças. Depois então, resolveu-se que não mais ia haver esse curso e sim, curso de formação de professores de prática de ensino, porque eles achavam que justamente o problema, justamente do ensino fraco era justamente o fato que havia essa parte do ... da prática de ensino para formação era falha ... e então vinha gente de outros lugares, por exemplo, veio gente de Manaus, tinha 2 meninas do Paraná, tinha gente de Belo Horizon... de Minas Gerais, tinha gente assim ... **Alunos do Brasil todo?** Sim, exato então era mais diversificado e ... foi esse curso assim.

A senhora lembra em que anos esses cursos ocorreram?

Bem, Guatemala foi na época de 50. Esses cursos foram... como se chama? No final dessa década e começo da outra.

Em média quanto tempo o curso tinha de duração?

Era de 1 ano mais ou menos, em média 1 ano. As meninas vinham no começo do ano e no final do ano elas retornavam ... **Às suas cidades de origem?** Isso, retornavam.

E quantos alunos havia em média em casa turma?

Olha, eram trinta e tantas pessoas. **Eram turmas grandes?** Isso, eram turmas grandes. Agora não eram turmas não, geralmente era 1 turma. Por isso a gente cuidava bem delas, elas ficavam o dia inteiro lá e tudo, quer dizer, tinha 1 pessoa ... Clotilde e a Teresa Lopes de Castro que viam como elas estavam, é ... alojadas ... então tinha essa coisa toda. Fim de semana era comum arranjar alguma coisa pra elas e tudo mais. Quer dizer, assim ... por exemplo aquele espetáculo, lembro bem, do Sargento de Milícias que foi bastante interessante, que o Pitanga fez justamente o sargento de milícias, entendeu? Então ele é preto e os brancos eram os escravos, esse negócio todo. Então foi muito interessante, ali no Largo do Boticário. Então a gente teve justamente ... tinham aberto pra elas ... diversão, diversão mais cultural, etc, etc. Depois teve uma vez que se levou lá onde o Pascoal Carlos Magno tinha a tal casa dele de cultura, tudo mais, elas passavam o fim de semana lá.

Como era a dinâmica do curso? Era uma professora só que ministrava o curso inteiro?

Não, eram algumas professoras, umas 4 ou 5 professoras. E havia um trabalho de aglutinação que era justamente a orientação para o estudo, e assim por diante, entendeu? **E a senhora lembra, mais ou menos, que tipo de disciplinas eram ministradas no curso?** Aquelas mais ou menos normais, então filosofia da educação...essas coisas normais que são necessárias. Nós tínhamos aquela preocupação justamente de mostrar assim, o importante era a responsabilidade. Então o trabalho era bastante importante e tinha assim... mexia com as pessoas, mexia com o Brasil, mexia com tudo! Então era uma questão assim de... **Eram matérias relacionadas à própria pedagogia?** É exato. **Não tinha nenhuma disciplina, por exemplo matemática pura, alguma coisa assim não relacionada diretamente à pedagogia?** Tinha... Tinha porque se fazia assim porque senão não dava propriamente. Ah! Isso era o professor João, como era o nome dele meu Deus? Ele era muito bom e justamente... então havia... na hora de estar ensinando o como ensinar se ensinava os próprios conteúdos que elas deveriam ensinar aos alunos porque senão não dá né? Então tínhamos aquela idéia, aquela responsabilidade nelas, elas próprias procuravam as coisas, etc. Dr. Anísio também fazia muita questão, quando chegava assim certo período, nós usávamos muitos livros... Então quando o curso terminava, elas levavam uma série de livros, elas não iam de mãos abanando! (risos) Elas iam justamente com livros doados. **Levavam uma pequena coleção?** Levavam justamente pra sua região para que elas pudessem continuar estudando, melhorando, etc, e melhorando os outros. Então era aquela questão assim de multiplicativo.

Cada professor dava sua aula independente ou havia alguma recomendação especial?

De um modo geral nós fizemos, aliás quem trabalhou muito nisso foi aquela ... Wanda Rolim Pinheiro por exemplo, mas então fizeram mais ou menos e a gente junto, etc, mais ou menos uma coisa concatenada, não era a pessoa chegar e fazer o seu curso. Não, era o curso que eles sentiam que estariam justamente ... tinha uma globalização. **Mas tinha alguma recomendação especial?** Ah! Logo no começo do ano nós tivemos uma reunião com a Lúcia que fez uma explanação do que tava acontecendo dentro dali, então quais eram

as idéias mestras, etc. Tivemos aquilo, então ... e nós tínhamos a nossa diretora dos cursos que era a Risoleta Ferreira Cardoso. Viu? Então nós tínhamos assim.

Existia algum material didático nesses cursos? Que tipo de material era utilizado no curso? Era Texto?

Olha, foi muito utilizado no curso de formação de prática de ensino um livro, como é que se chama? É pratica de ensino...não! Como é que se chama... estava sendo preparado e nós usávamos justamente os capítulos e tudo mais. Mas teve outros né, quer dizer, nós tínhamos a bibliografia em que a Wanda Rolin por exemplo organizou muita coisa, etc. Então havia aquela situação assim.... Prática de ensino como recurso...não! Daqui a pouco eu vejo, eu tenho aí. **Ta bom.**

Como eram as avaliações dos cursos?

Vária maneiras, quer dizer, havia avaliação com o próprio aluno, havia avaliação... essas avaliações todas e haviam provas também. **Eles faziam provas?** Faziam também, não era nem o mais importante, mas havia todas essas coisas. Então era um conjunto de coisas que você mais ou menos.... e depois ficava assim:era uma sala só... então a coisa ficava assim muito perto.

Os alunos recebiam alguma verba pra vir pra cá?

Eles tinham, porque inclusive eles tinham o dinheirinho deles e tinham como é que se chama? Estada também. **Tudo era pago pelo INEP?** Elas tinham uma quantidade né, é possível que elas já viessem com algum dinheiro dos Estados, é possível. Mas aqui eles tinham justamente... uma coisa engraçada, quando elas chegavam aqui era um tal da gente emprestar dinheiro a eles, porque eles vinham sem roupa de lã, viu? **Precisavam comprar roupas?** É, precisavam comprar cobertor, num sei que, num sei que lá. Então a Clotilde e aquela menina Teresa ajudavam muito nisso, pra escolherem as coisas, como as meninas estavam. Então havia sim, como é que se chama? O NEP tinha uma verba pra isso e essa verba era justamente dividida na manutenção delas, no material nosso e assim por diante. Tinha tudo, quer dizer, cada programa tem uma verba viu?

Como eram escolhidos os professores que ministrariam os cursos?

Olha, esses cursos o que acontece é o seguinte: eu não estou sabendo por exemplo daqueles cursos que existiam ... por exemplo que mandavam pessoas daqui, mas não era do INEP, mandavam pessoas daqui dar aulas durante uns meses, que geralmente eram meses de férias, então iam ao nordeste... então havia isso entendeu? Mas agora aqui tá se falando do INEP, que o Dr. Anísio e, como é que se chama? E da DAM. DAM você sabe o que é? **Sei.** Pois é, divisão do magistério. Então a questão era justamente essa. Agora quem conhecia muito as pessoas e o ... apontava muito as pessoas que iam ser convidadas e tudo era a Risoleta que tinha uma experiência muito grande no Departamento... do...naquela época já era Guanabara? Mas então o que aconteceu é isso. É... a pessoa... eram pessoas que ela já conhecia, etc, então havia aquela conversa toda, o que que se deseja fazer e tudo mais. Teve gente muito boa lá, teve a Lúcia... a Lúcia Leitão, a Maria Vanir (que morreu agora), a Lúcia Larquet ... Teve, teve gente muito boa... a D. Juracy....

Em relação aos professores, era perceptível que eles tinham uma idéia comum em relação ao curso ou alguns professores destoavam da idéia principal do curso?

Não porque de um modo geral os professores tinham sido escolhidos pela Risoleta e pela Lúcia, então elas já sabiam mais ou menos como eram as pessoas né? **Elas escolhiam então os professores que se adequariam aquele projeto?** É, exato. Então já pegavam pessoas assim. E a Risoleta trabalhou muito tempo no Departamento de Educação, então conhecia muita gente. **Então ela já escolhia esses professores?** É escolhia assim: mesmo na Escola Guatemala teve muita gente indicada pela Risoleta, por exemplo a Nilda da Silva Oliveira (depois casou com o Valadão) tinha trabalhado numa escola com a Risoleta, ela ainda mocinha, e a Risoleta ficou encantada com ela porque ela era uma professora excelente mesmo. Então teve assim várias que a própria Risoleta apontou, porque elas eram convidadas né? Para o trabalho na escola. Isso aí foi uma coisa que ajudou muito, durante bastante tempo foi assim né? **Facilitava muito o trabalho porque as professoras tinham umas idéias comuns e trabalhavam em prol de uma idéia e não destoavam. E essa integração também aparecia nos cursos?**

É, nos cursos também por causa da vinda delas, elas já vinham, como é que se chama?... Já era avisada assim: fulano é muito bom, num sei que num sei que lá, tem as mesmas idéias que nós. Então era nessa base, porque se fosse uma situação assim, não de convite, mas da pessoa se apresentar e dizer eu quero, ficaria mais difícil. Mas como era uma questão de convite, então facilitou muito.

E esses cursos especificamente que a senhora trabalhou, foi o INEP que escolheu?

É, eu creio que sim porque era aquela questão assim: quais são os grandes problemas do Brasil? Então eles não estavam pensando no local, porque achavam que não ia decair tanto depois... Mas então, quer dizer, eram os problemas, muitos lugares que não tinham absolutamente...bons professores nem nada, era uma coisa assim. Então era preciso melhorar o professor para que dê aulas, haja um ensino melhor, etc, etc. Então qual era o problema do Brasil? Professores que não têm formação especial, específica. Então temos que dar isso, dar consciência de que eles não eram meros instrutores, eram educadores! Essa idéia toda de educador, daquela necessidade justamente de ver aquela parte toda... física e todas essas coisas né?.

Como era a relação dos professores que davam os cursos com a cúpula do INEP? E com os professores da Escola Guatemala? Havia algum tipo de dificuldade na execução do trabalho?

Olha, esses cursos não tinham relação direta com a escola Guatemala, nenhuma relação direta. Eram coisas diferentes, distintas. Agora...os professores... como é que você falou?**Como era a relação dos professores com a própria cúpula do INEP?** A ponte de ligação era a Lúcia né, ela era a pessoa da ligação e que punha sempre Dr. Anísio a par de todas as coisas. Quer dizer, então era essa ligação assim: se as coisas não estivessem muito boas e coisa parecida, vinha de lá também. **E essa relação com o INEP ou com a figura da Lúcia era uma boa relação?** Era tranqüila, era uma boa relação.

As alunas que participavam dos cursos eram apenas professoras ou ocupavam algum cargo?

Não, elas eram professoras. Os primeiros eram professoras dos primeiros anos e essas eram professoras consideradas boas, aptas. Consideradas porque não eram. Então, pra ter justamente a parte prática do ensino... Então essas já eram outro tipo. **Mas elas eram só professoras?** Eram só professoras da área de pedagogia. As leigas eram, como é que se

chama?... coisa... e essas não, eram direitinho, já tinham alguma prática de pelo menos 5 anos, mas de um modo geral era numa base de 10.

Em relação às alunas, qual era a opinião delas sobre os cursos de um modo geral?

Era bom, era bom. Escreviam muito, as antigas mantinham uma correspondência grande. Era bom, bastante bom...

E havia algum tipo de dificuldade na execução do trabalho?

As dificuldades normais né, inerentes, quer dizer, as meninas eram muito fraquinhas... Então aquelas dificuldades. **E em relação à infra-estrutura? Ao programa? Alguma dificuldade maior?** Não, não havia nada. Era um clima bom.

E valia a pena ser professor dos cursos de aperfeiçoamento financeiramente? Ou valia a pena apenas como status, experiência?

As duas coisas né. Não era bem pago porque... mas as pessoas só reclamavam isso de vez em quando. Reclamavam pra Risoleta: mas você quer que eu venha duas vezes aqui, quando eu posso vir uma, podia vir uma vez só! Aí ela disse: mas pedagogicamente... (risos) Aí o pessoal um dia lá reclamou, acho que foi ela, a Lúcia Larquet que não tinha lógica, nós somos velhinhas! Aí ela ficou assim triste e disse assim: é muito triste ser, como é que se chama? Tá na... dirigir, porque o chefe é o desmancha prazeres das comandadas. Aí ela me olhou e eu disse assim: e os comandados... eu fiz um negócio qualquer, e os comandados, como é que se chama?... tem as suas coisas é... prejudicadas.

Sobre as verbas do INEP havia algum problema?

Não, não houve não! Reclamavam alguma coisa em relação às verbas? Não houve não porque, como é que se chama? Então como eu disse o Dr. Anísio... por exemplo a verba das crianças, então ele sabia que as coisas demandavam, tem que ter! Então era providenciado isso. Nós tínhamos uma... nosso arquivo era um arquivo grande com todas aquelas coisas e tudo. Então havia material. **A infra-estrutura era boa?** É, a infra-estrutura era boa. Na Escola Guatemala também a infra-estrutura era boa. **Também tinha uma boa infra-estrutura em relação a todos os serviços?** É, inclusive tinha alimentação porque eles ficavam lá o dia inteiro. A alimentação era gostosa e todas essas coisas. **Também era o INEP que custeava?** Era sim. Exato. Os professores não porque os professores eram do coisa. Parece que no primeiro ano, parece que houve uma gratificação, mas depois acabaram com a gratificação. E o que acontece é o seguinte: porque nós éramos daqui, então nos estávamos justamente requisitadas pra aquilo, mas continuávamos como professoras do Estado. **Do Distrito Federal né?** Não, foi Distrito Federal, mas ali já era... **Estado da Guanabara?** É... não! Ainda não era, era Distrito Federal ainda. Então o que aconteceu é o seguinte, quer dizer, então nós tínhamos justamente... o vínculo não acabou porque aquilo era, como é que chama? Era um projeto feito num espaço que não era deles. Então era uma espécie de convênio num espaço do Distrito Federal, do governo. E havia também os professores, havia merendeira, essas coisas todas que faziam parte da rede. **Não faziam parte do INEP, o trabalho do INEP era só pedagógico ali. A organização da escola no âmbito pedagógico.** É, exato. Ali ele entrava em coisas assim: em negócio de almoço, etc. É porque realmente ele tava com um horário diferente, etc, então isso era do INEP. Não podia deixar as criancinhas morrerem de fome (risos). **É, ainda bem né? Senão não ficaria bem pro INEP nem pros professores! (risos).** É lógico! Nem para os

professores (risos). Então o negócio é esse. Mas o interessante nisso, por exemplo, são as pessoas assim que... tinham... por exemplo, essa Helena que eu não me lembro o nome, talvez a Arlette tenha dito a você, Moreira num sei de que. Ela tinha sido professora ou diretora de uma escola de... do tempo do Pedro Ernesto, quando Pedro Ernesto foi prefeito daqui. Dr. Anísio foi Secretário de Educação. Então tinha 4 colégios em que eles fizeram, compreendeu? Experiências. Eu não sei direito o que é isso não. Eu sei que tinha o método Winnetika, tinha o Dalton, tinha projetos e tinha um outro que agora eu não to me lembrando. Então tinha 4 escolas, dessas 4 escolas, 1 era dirigida pela D. Juracy... Silveira. D. Juracy foi trabalhar conosco depois. Aliás ela era muito amiga de Dr. Anísio. Outro colégio era da... era dessa Helena que também foi chamada. Tinha outro colégio que era da Josephina Gaudenzi que não trabalhou nem na Escola Guatemala nem nos cursos, mas trabalhou nas publicações. E, esse outro eu também não me lembro, mas... isso é que eu tenho pena que se perdeu por completo, entendeu? Quer dizer.... houve aquela confusão toda.... **E os trabalhos se perderam? É, se perderam. E a relação das pessoas nesse mesmo espaço era boa também entre as várias divisões? Ou elas trabalhavam de forma separada e não tinha muito contato entre elas?**

Você sabe o que acontece é o seguinte: aquela casa facilitava a convivência porque aquilo era assim tinha uns locais com os gabinetes que você tinha fechado, aquele negócio todo. Mas as pessoas por exemplo, lá décima quando a gente ia lanchar ou coisa parecida, a gente descia e atravessava como é que se chama? Os andares do prédio. Então por esse motivo facilitava muito isso, entendeu?

Qual era o grau de interferência de Lúcia Marques Pinheiro na execução do trabalho?

De vez em quando ela aparecia por lá, etc. Ela ia sempre e o Dr. Anísio era muito interessado, então ela estava sempre bastante informada, etc, então tinha aquela coisa... e justamente ela dava assim o panorama, mostrava, etc. Então havia sempre aquela situação. **Um relatório diário de atividades?** É, exato e há sempre uma avaliação, como é que se chama? Do professor com os alunos e nós levávamos muito pra auto avaliação também, na situação assim deles perceberem que estava havendo uma mudança neles, que eles realmente estavam crescendo. Agora quanto a essa questão assim da supervisão sempre houve, quer dizer, então a Risoleta tava sempre em contato com a Lúcia. Lúcia de vez em quando ia lá também, contava o que estava acontecendo, então Dr. Anísio também sabia, estava a par de tudo.

E depois de 64? Como é que ficou a relação das pessoas do INEP, o próprio INEP com a questão do Golpe Militar? As ações continuavam as mesmas ou elas tinham alguma diferença?

Por ai, isso... Você sabe que o Dr. Anísio foi perseguido? Pois justamente, sabe que o CBPE foi extinto, todas essas coisas. **Mas em relação aos cursos, eles continuaram ocorrendo normalmente?** Não! Acabou, acabou. Foi um negócio assim.... **Depois de 64?** É... é, num sei perfeitamente não, mas eu sei que o INEP foi decepado né? Então todas aquelas coisas que se fazia perdeu-se. **A infra-estrutura foi piorando?** Aí eu não tenho mais conhecimento né. **Mas em relação a esses cursos que a senhora falou em 68,69, como é que eles eram? Como é que eles ocorriam?** Olha, eu dei a data de 69 porque em 69 meu pai adoeceu e isso fez com que eu sáísse, mas eu não me lembro exatamente se foi em 69 que eu saí não, mas... É, o curso continuou durante mais algum tempo... É, eles não mexeram. **De forma normal? Como ocorria antes? É, exato. E a questão dos recursos**

eram os mesmos? Aí, enquanto Dr. Anísio tava lá em cima não houve problema. Dr. Anísio era muito interessante porque ele dizia, por exemplo, na Guatemala quando você entra, você de vez em quando encontra assim reproduções de quadros célebres, etc. Então justamente tinha lá uma verba e ele disse o seguinte: nós temos que habituar as crianças com as coisas belas. Então deu aquele negócio também que a escola tava em branco né? Então puseram justamente os grandes pintores, etc. O pessoal ia assim que... quando saía da escada e assim por diante. Inclusive havia traças de vez em quando. Quando o professor quis fazer a... como é que se chama?... a biblioteca! A biblioteca era assim relativamente pequena, aí Dr. Anísio disse: precisa fazer uma verba pra ter bastante livros pras crianças. Então disseram a ele: não vai ter espaço pra eles pegarem. Ele disse: faz num canto do refeitório. Saiu dali na visita e tudo mais. Aí, nós, as débeis mentais, dissemos pra ele: mas os livros vão sumir! Ele disse: não, não. Não vão sumir não! Mas se sumir, uma criança tá querendo um livro. Quer dizer, então ele era aberto né? Ele visitava muito a Escola Guatemala, as crianças gostavam dele. Agora o CBPE por exemplo, havia muita coisa, muitas outras coisas. Não era só a DAM. Nós estávamos lá em cima, mas tinha uma quantidade de coisas, etc, do INEP. Inclusive no 2º andar tinha a biblioteca do INEP que é uma maravilha. Era... parece que foi pra Brasília. **Metade dela ficou aqui no Rio, ela fica na UFRJ, parte dela ficou lá. Lá tem uma biblioteca separada chamada Espaço Anísio Teixeira que ficou com parte do acervo do INEP e do CBPE. E a outra parte foi pra Brasília, ficou no INEP lá mesmo em Brasília.** Sei. **Eles dividiram, o que é uma pena né?** É, exato. **Dividir um acervo, você perde muita coisa.** É, exato. Então tinha aquela seção das revistas, que o pessoal recebia as revistas, estudavam aquilo... Eles faziam a propaganda... propaganda não, divulgação! De certas coisas. Tinha um série de coisas. E tinha o grupo, como é que se chama? Estudos Sociais do Darcy Ribeiro. **Da Divisão?** Sim, exato.

Em relação às publicações do INEP, como é que elas se processavam? A senhora sabe alguma coisa, porque por exemplo a Escola Guatemala teve 2 publicações que foi Ensinando Matemática à Criança e o guia de Estudos Sociais que foram experiências que ocorreram na escola e viraram livro né? Como é que foi essa passagem para o livro?

Era todo o problema da DAM, quer dizer, idéias do Dr. Anísio, etc. Antigamente havia os Guias de Ensino, que são muito bons, também dessa época de 30. **Da Instrução Pública né?** Isso, de 30, etc. **É de 35 né? Eles são de 35.** É. Eu sei então que havia essas coisas todas, Dr. Anísio tinha sempre a preocupação de que houvesse justamente o material para que as pessoas... ensinassem melhor e todas essas coisas. **Pudessem consultar?** É, consultar e... não! Assim ver como eles assim exatamente o que se deveria fazer, etc, porque tinha umas verdadeiras receitas de vez em quando. Então era um desejo dele. Então ele também fez isso por intermédio da DAM, então era nessa base assim viu? **E Teve alguma dificuldade na hora da publicação desse material?** Olha... Bem, houve umas coisas né? O Lacerda deixou um tempo imenso, como é que chama? Não deixou circular Estudos Sociais porque ele tinha mania que Dr. Anísio era comunista. Dr. Anísio não tem nada de comunista, tanto que ele entrava nos Estados Unidos a vontade, etc. Uma vez D. Juracy me contou, e disse até o nome do fulano que eu não me lembro, o fulano trabalhou lá, um subalterno né? Então houve uma verba para ele escolher uns certos livros e ele achou que tava tudo assim muito na base da democracia etc, e achou que não era justo, que as pessoas tinham que... foi no colégio secundário aquele negócio todo. Aí comprou uns livros

esquisitos e isso deu uma confusão tremenda com algumas pessoas. Então eu sei que quando... ele no final, justamente que ele disse que havia... Estudos Sociais não podia... matemática ele deixou né? Então o que acontece é o seguinte: ele fez aquele negócio, aquela menina Arlette é que explicou a ele que ali não tinha nada de comunismo. E aí então foi liberado, liberou porque estava naquela base... Então é umas coisas assim né? O problema é esse.

E a senhora teve alguma notícia de como era a circulação desses livros?

Esses livros eram doados pras escolas. **Pras escolas do Brasil todo ou só do Distrito Federal?** Pro Brasil todo porque justamente eles aqui receberam, fazia parte daquela coleção que os professores levavam. Mas aí justamente aqui o Lacerda.... teve receio né? Quanto ao Dr. Anísio. Então ele brecou. **Mas no Brasil todo o livro foi distribuído? Só aqui teve esse problema?** É, foi sim. Foi distribuído sim. Não, e foi o problema... foi só de perder algum tempo porque foi resolvido, muita gente nem notou que domorou (risos).

E pra terminar D. Maria do Carmo, a senhora podia me contar um pouquinho como foi a sua trajetória profissional até chegar a Escola Guatemala, aos cursos.

Eu não tenho nenhuma trajetória especial não. Eu fui do instituto, tinha um grupo grande e nós devemos trabalhar...[PAUSA DA EMPREGADA OFERECENDO CAFÉ] Aí nós fomos trabalhar em Campo Grande porque antigamente havia esse negócio, quando você se formava você tinha que fazer a zona rural, depois acabou isso quando começaram as outras escolas normais, aí terminou. Você tinha que ter ou 3 anos de... não era longa distância que se chamava não. Não me lembro como se dizia, ou então 2 de médio e 1 de longa e assim por diante. Nós fomos pra Campo Grande, depois dali eu passei pra Ilha do Governador, escola Rodrim. Da Ilha do Governador eu vim pra Penha e da Penha eu fui pra Escola Guatemala. **E como foi sua chegada na Escola Guatemala?**

A minha chegada na Escola Guatemala é o seguinte: eu sabia do projeto por causa da Lúcia e não estava muito contente com a minha atuação, aí eu quis entrar. A Escola Guatemala justamente pouco tempo de existência, já tinha esse nome, etc, não fazia parte do projeto. Aí quando veio justamente o INEP (o convênio), começou a ser na base da requisição. Então as pessoas diziam mais ou menos eu conheço fulano e tudo mais. Então eu fui requisitada porque eu disse que gostaria de fazer parte, aí eu fui requisitada por isso. Agora... **Foi a Lúcia que lhe indicou para a escola?**

É, eu nem sei direito....é foi. Então o que acontece é o seguinte: então na Escola Guatemala quando nós chegamos lá havia algumas professoras que não faziam parte do grupo do INEP, mas algumas ficaram depois e havia uma diretora que era D. Helena Mandroni. Então nós convivemos e tudo mais. E as professoras... tinha uma professora Helena (não me lembro, deve ter morrido há muito tempo) ela, Helena Marques não sei o que, mas ela dava justamente...houve um período de adaptação, ela dava aula justamente sobre essa questão do método de projetos e nós, nessa época, estávamos esperando começar propriamente né? Férias, etc. Então tínhamos outros professores também de outras coisas para que houvesse assim uma melhoria na gente. Depois então ficou naquela base assim, nós entrávamos cedo e as aulas eram de 8h às 4h e cada série tinha uma orientadora que olhava como é que estava fazendo, dava palpite, cobrava, porque todos os dias a gente preenchia uma ficha com o que tínhamos conseguido e o que não tínhamos conseguido e qualquer problema. Tudo isso a gente fazia uma ficha com a orientadora ali. Quando eram várias professoras da mesma série esse trabalho era feito assim conjunto e era bastante bom pra pessoa se

desenvolver. Nós tínhamos como orientadora, por exemplo foi quando eu conheci a Risoleta, depois ficamos amicíssimas né. Ela não foi minha orientadora. A Almira Brasil da Silva...eu vou falar o nome das pessoas? **Pode falar se a senhora quiser.** Mas você já tem o nome das pessoas? **Eu conheço na documentação D. Almira, D. Risoleta, D. Juracy, elas aparecem bastante....** Pois é porque elas justamente eram orientadoras **Era esse núcleo de técnicas do INEP que estavam na escola?** É, exato.

Esse período que a senhora estava na escola como professora já havia os cursos acontecendo na escola?

Não, esses cursos aconteceram logo, era assim pela manhã antes dos alunos chegarem. **E a relação era boa entre os professores e os alunos dos cursos?** Era, era...de vez em quando havia assim umas coisas. Onde existe gente sempre há umas coisinhas e tanto que quando eu saí de lá, eu saí porque eu tava muito a irmã da Lúcia. O pessoal dizia: Não, chama a Maria do Carmo pra ela ver isso daqui! Então era um negócio assim, por isso eu saí. Mas lá continuou o pessoal todo, eu tenho grandes amizades de lá daquela época.

Então D. Maria do Carmo eu quero agradecer a senhora pelasua entrevista, ela vai ser muito útil pra minha dissertação de mestrado. Eu quero agradecer a senhora, muito obrigada, pela sua disponibilidade de conceber essa entrevista e falar um pouco de sua experiência.

Nada... não foi nada.

Anexo 2: Programa de Metas

I.Setor de Energia

Meta 1 – Energia elétrica: elevação da potência instalada de 3 milhões de kW para 5 milhões de kW e ataque de obras que possibilitassem o aumento para 8 milhões de kW em 1965.

Meta 2 – Energia nuclear: instalação de uma central atômica pioneira de 10 mil kW e expansão da metalurgia dos minerais atômicos.

Meta 3 – Carvão mineral: aumento da produção de carvão de 2 milhões para 3 milhões toneladas/ano de 1955 a 1960, com ampliação da utilização in loco para fins termelétricos dos rejeitos e tipos inferiores.

Meta 4 – Petróleo (produção): aumento da produção de petróleo de 6.800 barris em fins de 1955 para 100 mil barris de média de produção diária em fins de 1960.

Meta 5 – Petróleo (refinação): aumento da capacidade de refinação de 130 mil barris diários em 1955 para 330 mil barris diários em fins de 1960.

II.Setor de Transportes

Meta 6 – Ferrovias (reaparelhamento): com investimento de US\$ 239 milhões de Cr\$ 39,8 bilhões.

Meta 7 – Ferrovias (construção): construção de 2.100 km de novas ferrovias, 280 km de variantes e 320 km de alargamento de bitola.

Meta 8 – Rodovias (pavimentação): pavimentação asfáltica de 5 mil km de rodovias até 1960.

Meta 9 – Rodovias (construção): construção de 12 mil km de rodovias de 1ª classe até 1960.

Meta 10 – Portos e dragagem: reaparelhamento e ampliação de portos e aquisição de uma frota de dragagem com investimento de US\$ 32,5 milhões e Cr\$ 5,9 bilhões.

Meta 11 – Marinha mercante: ampliação da frota de cabotagem e longo curso de 300 mil toneladas e d frota de petroleiros de 330 mil toneladas (deadweight) dwt.

Meta 12 – Transportes aeroviários: renovação da frota aérea comercial com a compra de 42 aviões.

III. Setor de Alimentação

Meta 13 – Produção agrícola (trigo): aumento da produção de trigo de 700 mil para 1.500 mil toneladas.

Meta 14 – Armazéns e silos: construção de armazéns e silos para uma capacidade estática de 742 mil toneladas.

Meta 15 – Armazéns frigoríficos: construção e reaparelhamento de armazéns frigoríficos para uma capacidade estática de 45 mil toneladas.

Meta 16 – Matadouros industriais: construção de matadouros com capacidade de abate diário de 3.550 bovinos e 1.300 suínos.

Meta 17 – Mecanização da agricultura: aumento do número de tratores em uso na agricultura de 45 mil para 72 mil unidades.

Meta 18 – Fertilizantes: aumento da produção de adubos químicos de 18 mil toneladas para 120 mil toneladas de conteúdo de nitrogênio e anidrido fosfórico.

IV. Setor de Indústria de Base

Meta 19 – Siderurgia: aumento da capacidade de produção de aço em lingotes de 1 milhão par 2 milhões de toneladas por ano em 1960 e para 3.500 mil toneladas em 1965.

Meta 20 – Alumínio: aumento da capacidade de produção de alumínio de 2.600 para 18.800 toneladas em 1960 e 42 mil toneladas em 1962.

Meta 21 – Metais não ferrosos: expansão da produção e refino de metais não ferrosos (cobre, chumbo, estanho, níquel, etc).

Meta 22 – Cimento: aumento da capacidade de produção de cimento de 2.700 mil para 5 milhões de toneladas anuais em 1960.

Meta 23 – Álcalis: aumento da capacidade de produção da álcalis de 20 mil em 1955 para 152 mil toneladas anuais, em 1960.

Meta 24 – Celulose e papel: aumento da produção de celulose de 90 mil para 260 mil toneladas e de papel de jornal de 40 mil para 130 mil toneladas, entre 1955 e 1960.

Meta 25 – Borracha: aumento da produção de borracha de 22 mil para 65 mil toneladas, com o início da fabricação da borracha sintética.

Meta 26 – Exportação de minério: aumento da exportação de minério de ferro de 2.500 mil para 8 milhões de toneladas e preparação para exportação de 30 milhões de toneladas no próximo quinquênio.

Meta 27 – Indústria de automóveis: implantação da indústria para produzir 170 mil veículos nacionalizados em 1960.

Meta 28 – Construção naval: implantação da indústria de construção naval.

Meta 29 – Indústria mecânica e de material elétrico pesado: implantação e expansão da indústria mecânica e de material elétrico pesado.

V.Setor Educacional

Meta 30 – Pessoal técnico: intensificação da formação de pessoal técnico e orientação da educação para o desenvolvimento.

Extraído de:

FARO, C. de; SILVA, S. L. Q. “A década de 50 e o Programa de Metas”. IN: GOMES, A. de C. (org.) *O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991. (p. 56, 57,58)

Anexo 3:

Coleção dos livros publicados pelo MEC/INEP/CBPE entre os anos de 1955 e 1965

Série I - Guias de Ensino

A. Escola Primária

1. Linguagem na Escola Elementar (1955)
2. Matemática na Escola Elementar (1955)
3. Ciências na Escola Elementar (1955)
4. Ciências Sociais na Escola Elementar (1955)
5. Jogos Infantis na Escola Elementar (1955)
6. Música para a Escola Elementar (1ª - 1955 e 2ª -1962)
7. Jogos para recreação na Escola Primária – E. B. Medeiros (1959)
8. Ensinando Matemática a Criança (2ª - 1963)
9. Estudos Sociais na Escola Primária – 1º ao 4º ano (1964)

B. Escola Secundária

1. História Geral (Antiguidade) – D. de Carvalho (1956)
2. História Geral (Idade Média / T. I) D. de Carvalho (1959)
3. História Geral (Idade Média / T. II) D. de Carvalho (1959)
4. Botânica na Escola Secundária – Alairc Schiltz (1959);
5. Biologia na Escola Secundária Oswaldo Frota Pessoa (1960)
6. A Presença do Latim (3 tomos) – Vandik Nóbrega (1962)
7. Método Ativo de Francês Prático – Raymond Van Der Heagen (1962)
8. Introdução ao Curso de Geometria Plana – Lucas N. H. Bunt (1963)
9. História Geral (I. Contemporânea) - D. de Carvalho (1966)

Série II – Livros de Texto

1. Iniciação à Ciência (2 tomos) E.N.C. Andrade e J. Huxley (1956)
2. Física na Escola Secundária – O.H. Blackwood (1958)
3. Leitura na Escola Primária – Juracy Silveira (1960)

Série III – Livros Fonte

1. O Brasil no Pensamento Brasileiro – Djacyr Menezes (1957)
2. Panorama Sociológico do Brasil – Carneiro Leão (1958)
3. O que se deve ler para conhecer o Brasil – N.W. Sodré
4. Teoria e Prática da Escola elementar – J.R. Moreira (1960)

Série IV – Currículo, Programas e Métodos

1. Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1959) – Guy de Hollanda (1957)
2. Análise dos Programas e Livros Didáticos de Geografia para a Escola Secundária – James B. Vieira Fonseca (1957)

3. A Escola Secundária Moderna – Lauro de Oliveira Lima (1962)

Série V – Inquéritos e Levantamentos

1. Acreditação de Escolas Secundárias nos Estados da América do Norte - Thales Mello Carvalho (1953)
2. A Educação em Santa Catarina - J. Roberto Moreira (1954)
3. A Educação no Paraná - Erasmo Pilotto (1954)
4. O Ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo - Irene Mello Carvalho (1957)
5. A Escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul - J. Roberto Moreira (1955)
6. O sistema educacional fluminense - Jayme Abreu (1955)
7. Introdução ao estudo do currículo da escola primária - J. Roberto Moreira (1955)
8. Estudos sobre o Ceará – Joaquim Moreira de Souza (1955)
9. A Educação Secundária no Brasil – Jayme Abreu (1955)
10. Município e Ensino no Estado de São Paulo – Carlos Correa Mascaro (1959)

Série VI – Sociedade e Educação

1. Os dois Brasis – Jacques Lambert (1959).
2. A era tecnológica e a Educação – Luiz Reissig (1959)
3. Regiões Culturais do Brasil – M. Diégues Júnior (1960)
4. Menores no Meio Rural – Clóvis Caldeira (1960)
5. Imigração, Urbanização e Industrialização – M. Diégues
6. Geografia Agrária no Brasil – Olavo Valverde (1964)
7. Professores de Amanhã – Aparecida Jolly Gouveia (1965)

Coleção O Brasil Provinciano

1. Família e Comunidade – Oracy Nogueira (1962)
2. Uma comunidade teuto-brasileira – Úrsula Albersheim (1962)

Coleção O Brasil Urbano

1. Evolução da rede urbana brasileira – Pedro P. Geiger (1963)
2. O sistema administrativo brasileiro – Mário W. V. Cunha (1963)
3. O Professor Primário Metropolitano – Luiz Pereira (1963)

Série VII – Cursos e Conferências

1. Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica – Georges S. Counts (1958)
2. A Educação e o Ideal Democrático – Harold Benjamin (1960)
3. Importância da Teoria em Educação – John Brubacher (1961)

Série VIII – Pesquisas e Monografias

1. Mobilidade e Trabalho – Bertran Hutchinson (1960)
2. Estruturas Tensionais da Censura Familiar – G. Fernandes (1961)
3. Racionalização do Ensino Industrial – Moisés Brejon (1963)

Série IX. Levantamentos Bibliográficos

1. Fontes para o estudo da Educação no Brasil – Bahia (1959)

Série X – Publicações diversas

1. Recursos Educativos dos Museus Brasileiros – Guy de Hollanda (1958)
2. Oportunidades de formação do magistério primário – Eny Caldeira (1959)
3. Organização Social e Política do Brasil – Delgado de Carvalho (1963)

Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros

1. Sob as arcadas – Antônio Almeida Jr. (1965)
2. A Escola Pitoresca e outros estudos - Antônio Almeida Jr.(1966)

Extraído de:

Espaço Anísio Teixeira: referência para a pesquisa educacional no Brasil. Rio de Janeiro: PROEDES / UFRJ, 2004 (relatório de pesquisa). (p. 19,20).