



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

Fabírcia Lopes Pinheiro

**O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS
DA ESCOLA GUATEMALA: UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA DÉCADA DE 1950**

Rio de Janeiro

2017

Fabrcia Lopes Pinheiro

**O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS
DA ESCOLA GUATEMALA: UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA DÉCADA DE 1950**

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

Orientadora: Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa

Rio de Janeiro

2017

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

Fabrcia Lopes Pinheiro

**O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS
DA ESCOLA GUATEMALA: UM ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA DÉCADA DE 1950**

Apresentado em:
Rio de Janeiro, ____/____/____.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nailda Marinho da Costa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
(Orientadora)

Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
(Membro Externo)

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
(Membro Interno)

Rio de Janeiro

2017

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P654 Pinheiro, Fabrícia Lopes
O Serviço de Orientação Psicopedagógica e as professoras da Escola Guatemala: Um estudo sobre uma experiência Educativa na década de 1950 / Fabrícia Lopes Pinheiro. -- Rio de Janeiro, 2017. 145

Orientadora: Nailda Marinho da Costa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Escola Guatemala. 2. Formação de Professores. 3. Serviço de Orientação Psicopedagógica. I. Costa, Nailda Marinho da, orient. II. Título.

Para meu querido e saudoso avô José, que foi imprescindível em minha vida e fundamental para que eu pudesse trilhar o caminho do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que chego ao momento de aqueles que se fizeram presentes ao longo da elaboração deste trabalho, que é uma conquista de um percurso partilhado e compartilhado com muitas pessoas. Dedico, portanto essa conquista com a mais profunda admiração, gratidão e respeito a vocês que contribuíram para mais uma vitória.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado e me abençoado durante minha caminhada como mestranda, e também, pela certeza conformadora de que sempre estará comigo.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro pela chance que me foi dada de demonstrar o meu trabalho e entusiasmo pela pesquisa e pelo conhecimento.

Ao meu esposo, Rafael, pela paciência e compreensão, pelo incentivo para a conclusão deste trabalho e por sonhar junto comigo. Seu amor e companheirismo me fortalecem e me motivam.

À minha mãe, Betânia e minha irmã, Ingrid, que me deram amor, carinho, conforto, me guiaram pelos caminhos mais obscuros, dividiram meus sorrisos e lágrimas. Vocês me incentivaram a prosseguir nessa jornada, mantendo-se sempre ao meu lado.

À professora Nailda Marinho da Costa que quando simplesmente poderia ser uma orientadora, foi mestre, contribuindo diretamente para a minha formação, enquanto profissional e enquanto pessoa. Agradeço por ter sido uma orientadora dedicada e comprometida com o êxito deste trabalho, pela paciência, pelas revisões atenciosas, pela delicadeza. A você, querida Nailda, o meu carinho, gratidão e agradecimentos sinceros.

Aos membros da banca examinadora, professor Fernando Gouvêa e professora Ligia Martha Coimbra, agradeço por terem aceitado participar deste momento crucial de finalização do trabalho. Agradeço pelas contribuições preciosas no período de qualificação, pelo rigoroso trabalho de leitura, pelas contribuições para a pesquisa.

Aos professores e colegas do NEPHEB – Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira da UNIRIO, pelos encontros e debates sempre ricos que certamente ajudaram a construir este trabalho.

Aos colegas da linha de Políticas, Cultura e História da Educação do PPGEdU que ingressaram comigo no mestrado por fazer esse caminhar mais leve e alegre.

A todos amigos e familiares, pelo apoio e incentivo.

RESUMO

PINHEIRO, Fabrícia Lopes. *O Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala: um estudo sobre uma experiência educativa na década de 1950*. 120p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

No presente trabalho, a intenção é a de refletir sobre experiências educativas desenvolvidas na Escola Guatemala, centro de experimentação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) na década de 1950, situada na cidade do Rio de Janeiro. Será abordado, de forma particular, o Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP), criado em 1955. Visando romper com a escola vista como tradicional, a Escola Guatemala funcionava em horário integral, tanto para os alunos como para os professores. Estes, além da regência das classes, recebiam professores bolsistas de outros estados, participavam de cursos de atualização e de encontros de avaliação, promovidos pela equipe do INEP, sob a supervisão da professora Lúcia Marques Pinheiro, supervisora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), que definia os rumos de experimentação da escola. Esta atividade da escola estava diretamente relacionada à formação e aperfeiçoamento do magistério, pois cada aluno bolsista ali estagiando tinha a oportunidade de estar em contato direto com uma experiência educacional nova, experimental, que poderia servir de exemplo bem sucedido para a disseminação em todo o país. Dessa forma, o objetivo dos cursos era beneficiar profissionais cuja atuação mais nos parecia favorecer a melhoria do ensino primário brasileiro. A principal estratégia mobilizada pelo SOPP para atingir os objetivos esperados parece ter sido o apoio aos professores. A visão assinalada pelos agentes desse serviço sugeria que os docentes seriam os principais responsáveis pelo sucesso da obra educativa e, por isso, a atuação do SOPP se dava, de modo privilegiado, na direção de sua formação e do apoio psicológico aos mesmos. A intenção era de tentar minimizar o despreparo dos docentes, ação que segundo se acreditava, produziria efeitos positivos em seu desempenho profissional, reproduzindo, conseqüentemente, os problemas de aprendizagem e comportamento observados nos alunos. Tratando-se de uma pesquisa histórica, o estudo envolve a articulação entre a base documental e bibliográfica referidas ao tema. Assim, será privilegiada documentação relativa à Escola Guatemala, encontrada no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira, depositado no CPDOC – FGV, e a documentação sobre o Serviço de Orientação Psicopedagógica incluída no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro (Associação Brasileira de Educação), trabalhadas em diálogo com estudos que já foram produzidos sobre o tema.

Palavras-chave: Escola Guatemala; Formação de Professores; Serviço de Orientação Psicopedagógica

ABSTRACT

PINHEIRO, Fabrícia Lopes. *O Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala: um estudo sobre uma experiência educativa na década de 1950*. 120p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio.

In the present work, the intention is to reflect on educational experiences developed at the Guatemala School, the experimentation center of the National Institute of Pedagogical Studies (INEP) in the 1950s, located in the city of Rio de Janeiro. In particular, the Psychopedagogical Counseling Service (SOPP), created in 1955, will be approached in a particular way. In order to break the traditional school view, the Guatemala School worked full time for both students and teachers. These, besides the regency of the classes, received scholars from other states, participated in refresher courses and evaluation meetings, promoted by the INEP team, under the supervision of Professor Lúcia Marques Pinheiro, supervisor of DAM, which defined the directions of Experimentation. This activity of the school was directly related to the formation and perfection of the teaching profession, since each student stocking there had the opportunity to be in direct contact with a new, experimental educational experience that could serve as a successful example for dissemination throughout the country. Thus, the objective of the courses was to benefit professionals whose work seemed to favor the improvement of Brazilian primary education. The main strategy mobilized by SOPP to achieve the expected objectives seems to have been to support teachers. The vision pointed out by the agents of this service suggested that the teachers would be the main responsible for the success of the educational work and, therefore, the performance of the SOPP was given, in a privileged way, in the direction of its formation and the psychological support to them. The intention was to try to minimize the unpreparedness of teachers, an action that was believed to have positive effects on their professional performance, thus reproducing the learning and behavior problems observed in the students. In the case of a historical research, the study involves the articulation between the documentary and bibliographical basis related to the theme. Thus, documentation related to the Guatemala School, found in the Personal Archive of Anísio Teixeira, deposited in the CPDOC - FGV, and the documentation on the Psychopedagogical Guidance Service included in the Personal Archive of Lúcia Marques Pinheiro (Brazilian Association of Education), will be privileged. Dialogue with studies that have already been produced on the subject.

Keywords: Guatemala School; Teacher training; Psychopedagogical Counseling Service

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 - Visita de Anísio Teixeira ao Instituto de Educação com Lourenço Filho e Mario de Brito.	P. 38
IMAGEM 02 - Inauguração da sede do CBPE.	P. 57
IMAGEM 03 - Visita de Anísio Teixeira no CBPE com Edgar Santos.	P. 67
IMAGEM 04 - Fachada da escola.	P. 75
IMAGEM 05 - Criatividade: Aspecto valorizado no currículo da Escola Guatemala.	P. 76
IMAGEM 06 - Professoras-bolsistas e professores dos cursos de aperfeiçoamento do magistério na sede do CBPE.	P. 81
IMAGEM 07 - Lúcia Marques Pinheiro com as alunas do curso de recreação ocorrido no antigo Distrito Federal em 1957.	P. 86
IMAGEM 08 - Lojinha de doces.	P. 95
IMAGEM 09 - Banco dos estudantes.	P. 96
IMAGEM 10 - Apresentação de uma turma da TV Guatemala.	P. 97
IMAGEM 11 - Correio dos estudantes.	P. 98
IMAGEM 12 - Alunos selecionando notícias para o Quetzal - o jornal da Escola Guatemala.	P. 100
IMAGEM 13 - Aula de Educação Física. Importante para o desenvolvimento físico das crianças.	P. 104
IMAGEM 14 - Dando expansão à criatividade.	P. 104
IMAGEM 15 - O Jornal Quetzal.	P. 106
IMAGEM 16 - Therezinha Lins de Albuquerque no dia da entrevista	P. 108
IMAGEM 17 - Therezinha Lins de Albuquerque e a autora da dissertação.	P. 109
IMAGEM 18 – Anísio Teixeira (à direita) no encerramento do curso do INEP.	P. 120
IMAGEM 19 - Anísio Teixeira (ao centro) no encerramento do curso do INEP.	P. 122
IMAGEM 20 - Encerramento do curso do INEP.	P.122

SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CPDOC - FGV	Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas
COJ	Centro de Orientação Juvenil
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPHEB	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira
SOHM	Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental
SOPP	Serviço de Orientação Psicopedagógica
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

QUADROS

QUADRO 01 -	Tipos de entrevistas de acordo com Minayo	P. 24
QUADRO 02 -	Estratégias de sustentação do INEP/CBPE	P. 61
QUADRO 03 -	Relação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério (1955-1960)	P. 82
QUADRO 04 -	Levantamento dos casos encaminhados ao SOPP, considerando-se por quem foi feita a indicação no período de 1955-1965	P. 114
QUADRO 05 -	Casos matriculados no SOPP considerando-se os motivos no período 1955-1965	P. 115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. A construção de um objeto de estudo.....	14
2. Justificativa e Relevância.....	16
3. As fontes de pesquisa.....	18
4. Pressupostos teórico-metodológico.....	20
5. A pesquisa bibliográfica.....	27
6. Organização dos capítulos.....	30

CAPÍTULO 1 – EDUCAR PARA O PROGRESSO: A REAFIRMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS ANOS 1950...32

1.1 A volta da democracia: um período de efervescência nacional e otimismo pedagógico	32
1.2 O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e sua importância no cenário educacional brasileiro.....	47
1.3 O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: uma estratégia para se instituir uma política de formação do magistério nacional.....	55
1.4 A Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério (DAM): o fomento ao experimentalismo pedagógico.....	67

CAPÍTULO 2 – ESCOLA GUATEMALA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....74

2.1 O professorado e a experiência: a necessidade dos cursos de aperfeiçoamento do Magistério.....	78
2.2 Novas concepções em ensino aprendizagem e avaliação: o método de projetos e o sistema de avanços progressivos.....	88
2.3 Uma escola integral em tempo integral: A experiência da Escola Guatemala.....	102

CAPÍTULO 3 – O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO INEP/CBPE.....107

3.1 O Serviço de Orientação Psicopedagógica e sua ação junto aos alunos da Escola Guatemala: o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem e problemas comportamentais.....	112
3.2 O Serviço de Orientação Psicopedagógica e as professoras da Escola Guatemala: em busca do sucesso da experiência educativa	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
FONTES DOCUMENTAIS.....	142
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

1. A construção de um objeto de estudo

O tema de estudo desta pesquisa tem sua origem nos primeiros períodos da graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais precisamente durante estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa “Família, escola e civilização: Representações e práticas (anos 1930/1950)”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi, que intentava contribuir para com a reflexão sobre as relações existentes entre as experiências escolanovistas desenvolvidas no Distrito Federal, nos anos de 1930 e 1950, e do qual fui bolsista de Iniciação Científica por três anos consecutivos, e na produção do meu trabalho de conclusão de curso, “Em busca do sucesso da obra educativa: Um estudo sobre as ações do SOHM¹ e do SOPP (anos 1930 e 1950)”, em que busquei refletir sobre experiências educativas desenvolvidas na Escola Guatemala, centro de experimentação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)² na década de 1950, situada na cidade do Rio de Janeiro, e que estabeleceu um contraponto com o projeto desenvolvido em escolas experimentais criadas no contexto da reforma conduzida por Anísio Teixeira no Distrito Federal na década de 1930.

A História da Educação sempre representou para mim um campo desafiador, configurando-se no desejo em desmascarar falsas ideias, mitos e preconceitos em relação ao passado. Pensar e/ou estudar a História da Educação Brasileira é para muitos apenas a produção de muita teoria que não é útil na prática; contudo somos ingênuos ao não perceber nas novas roupagens as antigas propostas. Foi devido a essa percepção que me propus a permanecer no campo da História da Educação e dar continuidade à pesquisa que iniciei quando ainda era estudante de graduação. A partir de então, objetivando adensar o estudo em nível de mestrado, visei investigar as ações

¹ Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM), criado por Arthur Ramos, na década de 1930, colaborador de Anísio, e que objetivou atender alunos que apresentassem algum quadro “problema”, fosse ele relacionado à aprendizagem, ou ao comportamento no espaço escolar (LOPES, 2014).

² A partir de 1972 passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Optamos por usar a nomenclatura da época por se tratar de um estudo de caráter histórico.

do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) que funcionou no interior da Escola Guatemala, compreendendo o período de 1955 a 1964³. O período entre 1955 e 1964 compreende o início do convênio entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal e o MEC, tornando a Escola Guatemala em centro de experimentação do INEP/CBPE, bem como a criação do SOPP e a saída de Anísio Teixeira, idealizador do projeto da referida escola, do cargo de diretor do INEP, devido a instauração do golpe civil-militar no Brasil. Cabe ressaltar que o convênio finda em 1975; contudo, neste trabalho o que nos interessa é o período de atuação de Anísio Teixeira. Os resultados referentes a essa pesquisa apresento neste texto, junto à Banca Examinadora.

A temática da intervenção no sistema educacional brasileiro na década de 1950 vem sendo 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. Assim, foi eleito como objeto de estudo o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, escola de demonstração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculada, na época, à Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP), com sede no antigo Distrito Federal. Ao entrar em contato com a documentação deste Serviço, surgiu o interesse em buscar compreender esta iniciativa, principalmente, no que diz respeito à natureza do trabalho ali desenvolvido, bem como seus impactos para a formação docente. Para tanto, o estudo pretende compreender como se davam as ações desse Serviço no tocante à formação docente continuada, tendo em vista que o SOPP era responsável pelo apoio às professoras e seu trabalho envolvia o entrelaçamento entre os âmbitos social, cognitivo, afetivo e motivacional.

Após refletirmos sobre o Serviço, algumas questões nos ajudaram a construir uma visão ampliada do momento histórico a ser estudado para respondermos a seguinte pergunta: Qual a contribuição do SOPP para a ação

³ Por isso, desenvolvi um pré-projeto de pesquisa, submetido no final de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Após aprovação e estudos nas disciplinas, orientação individual e coletiva no âmbito do Núcleo de Estudos em História da Educação Brasileira (NEPHEB), o pré-projeto tornou-se a presente dissertação.

pedagógica das professoras, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

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

1. Analisar o SOPP como um “braço de atuação” da DAM na formação continuada de professores.

2. Refletir sobre como o SOPP procurou responder à demanda de formação do magistério em uma política educacional mais ampla.

3. Entender como a formação continuada de professores influenciava o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, dada a importância do apoio pedagógico.

4. Identificar as ações do SOPP que intentavam alcançar os objetivos do INEP/CBPE, no tocante à formação docente.

2. Justificativa e Relevância

A relevância do presente estudo se deve ao fato do período compreendido entre os anos de 1950 e 1960 ter sofrido constante processo de apagamento da memória, como assinala Cecília Lima (2008). Esse apagamento de memória ao longo do tempo foi devido a “questões políticas, de modo a ocorrer certo esquecimento das ações desenvolvidas” (p.15). Além disso, não foram encontrados trabalhos na área de História da Educação que se detiveram especificamente no estudo do Serviço de Orientação Psicopedagógica, assim como as ações do Serviço no âmbito do aperfeiçoamento do magistério, sobretudo primário.

Para obtermos tal informação, fizemos um levantamento⁴ das produções acadêmicas referentes ao SOPP no período que compreende 1955 a 1964⁵. A busca por essas produções foi efetuada nos seguintes locais:

- Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <http://www.capes.gov.br>

⁴ Levantamento realizado entre os meses de outubro e dezembro de 2015.

- Scielo – Biblioteca científica eletrônica:
<http://www.scielo.org/php/index.php>
- Portal Domínio Público do Ministério da Educação e Cultura (MEC):
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):
<http://bdtd.ibict.br/>
- Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE):
<http://www.sbhe.org.br>
- Google Acadêmico: <http://scholar.google.com.br/>

A execução desse levantamento utilizou as seguintes palavras-chave: “Serviço de Orientação Psicopedagógica”, “SOPP”, “Escola Guatemala” “Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério” “DAM”. As dissertações encontradas foram:

- a) Dissertação de mestrado em Educação (2007- PUC Rio) de Roberta de Barros do Rego Macedo, *As orientações pedagógicas e psicopedagógicas no contexto da escola de demonstração do Inep no Rio de Janeiro nas décadas de 1950/1960.*
- b) Dissertação de mestrado em Educação (2008 – UNIRIO) de Cecília 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.*

E a tese encontrada foi:

- a) Tese de Doutorado em Educação (1996 – UFRJ) de Cleo de Oliveira Passos. *Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental.*

Constatamos a existência de duas dissertações e uma tese (três no total) produzidas no período entre 1996 a 2008 (período de 12 anos) tendo como foco as ações empreendidas pela Escola Guatemala, pela DAM, e pelo SOPP. Dos três estudos encontrados, somente o de Macedo estabelece diálogo com o SOPP, porém não trata-o exclusivamente como objeto de estudo.

Dessa forma, constatamos a importância da presente pesquisa, dada a carência de produções acadêmicas sobre o referido tema.

Além da relevância para o campo acadêmico e a justificativa para a escolha do tema é necessário justificar o recorte temporal da pesquisa, que compreende o período entre os anos de 1955 a 1964. Esse é o período em que a Escola Guatemala funciona tendo Anísio Teixeira como diretor do INEP/CBPE, considerando que a Escola Guatemala tornou-se experimental no ano de 1955 e Anísio Teixeira deixou o cargo de diretor do INEP/CBPE em 1964, devido o golpe civil-militar.

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 (LIMA, 2008, p.122)

O afastamento de Anísio Teixeira acarretou, portanto, o enfraquecimento das experiências pedagógicas que efervesceram no período estudado, bem como o silenciamento de sua memória ao longo dos anos. A figura de Anísio Teixeira é emblemática, pois a Escola Guatemala foi a concretização de ações desse intelectual direcionadas no tocante à formação continuada do magistério nacional e as testagens de novas metodologias de ensino, a fim de que a escola pudesse corresponder a um projeto mais amplo: o de elevar o nível de desenvolvimento intelectual da população através da ciência.

3. As fontes de pesquisa

Para a realização da pesquisa é preciso dispor de variadas fontes que nos possibilitem uma investigação mais profunda sobre o tema. É preciso partir de alguns pressupostos, como forma de embasar teoricamente nossas reflexões e inferências acerca da temática escolhida. Desse modo, para alcançarmos os objetivos propostos por esta pesquisa, foi necessário o levantamento de fontes que possibilitaram a realização de uma análise mais aprofundada sobre como o SOPP se constituiu peça chave para a concretização do projeto educacional desenvolvido no interior da Escola Guatemala e como essa instituição de ensino se organizou, frente aos novos desafios, ao tornar-se centro de experimentação pedagógica do INEP/CBPE.

Diante dessa perspectiva, a pesquisa envolve a articulação entre a base documental e a base bibliográfica, referidas ao tema. Assim será privilegiada documentação relativa à Escola Guatemala, encontrada no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira⁶, depositado no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas - CPDOC-FGV, a documentação incluída no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro⁷, contido no acervo da Associação Brasileira de Educação - ABE, trabalhados em diálogo com estudos que foram produzidos sobre o tema.

Nesse sentido, as fontes documentais do arquivo pessoal de Anísio Teixeira, no período em que este educador se encontrava à frente da direção do INEP, são utilizadas nesse estudo. Nesse arquivo, encontramos importantes documentos que fazem referência ao SOPP, como por exemplo, o relatório comemorativo dos 10 anos do Serviço. Para a pesquisa que realizamos, esse documento se configura como a porta de entrada para a compreensão preliminar a respeito da experiência desta Escola, pois as informações que ali se encontram detalham algumas das mais importantes questões do seu cotidiano, principalmente a relação mantida pelos professores no que diz respeito à proposta que se pretendia ali desenvolver. Outro documento utilizado é o Projeto da Escola Guatemala⁸, onde estão explícitos os objetivos da escola, assim como a filosofia que a norteia. Sobre o método de ensino e avaliação da escola também foi possível encontrar documentos no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Destacam-se: “O método de projetos na Escola Experimental do INEP”; “A organização da Escola Primária e o problema da promoção”, além de atas de reunião e estudos de casos sobre alunos que apresentavam problemas comportamental e/ou de aprendizagem, bem como relatórios e súmulas de trabalhos realizados pelo INEP e os Centros Regionais.

O arquivo pessoal de Lúcia Marques Pinheiro, diretora da DAM, disponível na ABE, também foi consultado. Nele encontramos diversos documentos, sendo de interesse da pesquisa o documento intitulado “Métodos

⁶ Indexação utilizada pelo CPDOC-FGV e adotada para uso nesse trabalho.

⁷ Indexação utilizada pela ABE e adotada para uso nesse trabalho.

⁸ “Projeto de uma escola primária piloto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”. Documento Disponível no Arquivo Pessoal Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala”, o qual foi de extrema importância para a realização do presente estudo.⁹

4. Pressupostos teórico-metodológicos

Quanto ao tratamento de fontes, as obras de Ginzburg se encaixam em nossos objetivos metodológicos, à medida em que analisamos fontes documentais diversas que nos permitiram confrontar informações nos documentos encontrados. Para Ginzburg (2007), todo e qualquer documento deixa um rastro, uma pista:

A relação entre o fio - o fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade - e os rastros. (...) procuro contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objetivo o falso). Hoje nenhum dos termos dessa definição (“contar”, “rastros”, “histórias”, “verdadeiras”, “falso”) me parece algo óbvio (GINZBURG, 2007, p.7).

Cabe ao historiador o olhar atento sobre cada pista, cada rastro, pois a ausência de uma fonte pode ser um indício, uma informação importante para a construção da análise e compreensão do objeto de estudo.

Outro autor que nos ajuda a pensar o trabalho com as fontes é Le Goff. Em sua obra *Documento e Monumento* (1985), destaca que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder, só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo. (LE GOFF, 1985, p.545)

É também no *texto Documento e Monumento* que Le Goff explicita a diferença entre os documentos essencialmente escritos e os monumentos

⁹ Foram consultados também muitos rascunhos de cartas, documentos que tratam dos “critérios de seleção para os cursos de preparação de professores para as séries iniciais do ensino de 1º grau”, esses documentos evidenciam a preocupação com a “falta de vocação dos professores” e seu impacto negativo sobre o rendimento dos alunos, além de documentos sobre a reforma do ensino de 1º grau (nomenclatura usada na época. Atualmente, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a implantação de materiais experimentais de apoio que possibilitassem a testagem de metodologias de ensino para a implantação de um novo currículo no 1º grau. Os referidos documentos tem data de publicação posterior à 1975, o que foge da limitação temporal de nossa pesquisa. Apesar de estar desorganizado tecnicamente, existe uma funcionária que está tentando ordenar o acervo da ABE, foi através dela a possível localização dos referidos documentos. Para Bonato (2000, p.211), “se por um lado, muitos querem livrar-se dos documentos, por outro lado, temos de louvar aqueles que a despeito das dificuldades como a falta de apoio oficial, recursos humanos, materiais e financeiros tentam proteger seus acervos da destruição e dão apoio à pesquisa científica”.

(iconografia, por exemplo), apresentando-se como testemunho não escrito (LE GOFF, 1985, p.541), contudo, ambos podem ser utilizados para fazer história. É na perspectiva de Le Goff que utilizamos a iconografia como fonte histórica neste trabalho.

Le Goff (1999, p. 101-102) também nos chama a atenção para quatro atitudes que esperaria daqueles que se comprometessem a fazer verdadeiramente história. São elas: 1- Ler o presente, o acontecimento com uma profundidade histórica suficiente e pertinente; 2- Manifestar quanto a suas fontes o espírito crítico de todos os historiadores segundo os métodos adaptados a suas fontes; 3- Não se contentar em descrever e contar, mas esforçar-se para explicar; 4- Tentar hierarquizar os fatos, distinguir o incidente do fato significativo e importante, fazer do acontecimento aquilo que permitirá aos historiadores do passado reconhecê-lo como outro, mas também integrá-lo numa longa duração e numa problemática na qual todos os historiadores de ontem e de hoje, de outrora e do imediato se reúnam. Buscamos fazer dessas atitudes as nossas. Dessa forma, seguimos como pressuposto básico a ideia de que os documentos encontrados necessitam de uma interpretação e olhar crítico, e isto só é possível a partir de leituras tendo por base o referencial teórico-metodológico correspondente.

Também foi estabelecido o diálogo com Nobeit Elias e seu conceito de *rede*, que nos permite compreender como as relações, as quais travavam Anísio Teixeira com seus colaboradores, se processavam, considerando a posição social que ocupava, enquanto intelectual e diretor do INEP/CBPE. É importante analisar o modo como essas relações constituíam-se em uma cadeia de atos interligados.

O conceito de *estratégia*, de Michel Certeau, nos auxilia no entendimento de como o CBPE e a Escola Guatemala funcionaram como estratégia de disseminação de um projeto educacional mais amplo. Ambas as instituições serviram de base para a idealização do projeto anisiano de educação. Trazendo as palavras de Certeau,

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'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma

gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. 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'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1994, p.46).

Também utilizamos o conceito de *trajetória* explorado por Pierre Bourdieu, para entendermos as ações de Anísio Teixeira. De acordo com o autor (2006),

a história de vida conduz à construção da noção de *trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações (BOURDIEU, 2006, p.189).

Desse modo, seria possível compreender a rede de conhecimentos e estratégias utilizadas por Anísio Teixeira, enquanto diretor do INEP/CBPE, para que seus objetivos fossem alcançados:

não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190).

Nesse sentido, para compreendermos a trajetória de Anísio Teixeira, foi necessário ter conhecimento das relações sociais previamente estabelecidas pelo educador e quais os atores sociais que foram contactados nessas relações, para entendermos quais as possíveis transformações sofridas nesse espaço.

Na medida em que o trabalho foi progressivamente avançando no aprofundamento sobre as fontes documentais, a necessidade de uma interlocução com os integrantes deste Serviço motivou a localização de alguns de seus participantes. Devido a Cristie Campello¹⁰, localizamos Therezinha

¹⁰ Aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, orientanda do professor dr. Miguel Angel Barrenechea. Cristie cursava, como ouvinte, a disciplina Seminário I, obrigatória do PPGEdU, lecionada pelos professores doutores Nailda Marinho da Costa, José Damiro de Moraes e Miguel Angel Barrenechea. Na apresentação e discussão do meu texto final da disciplina, Cristie, que é coordenadora da Universidade da Terceira Idade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNATI – UERJ), falou que conhecia Therezinha Lins de Albuquerque, aluna da UNATI. Então, mediou o contato com Therezinha que aceitou ser entrevistada.

Lins de Albuquerque¹¹, psicóloga chefe do Serviço de Orientação Psicopedagógica, no período de estudo. Travamos contato com Therezinha Lins de Albuquerque, que aceitou ser entrevistada, contribuindo para a construção da presente dissertação, por meio da sua memória do momento vivido.

Nesse caso, a entrevista foi realizada na perspectiva da análise de conteúdo, tendo como referência o método exposto por Laurence Bardin (2009), denominado “Análise da Enunciação”. Bardin expressa sobre o discurso:

O discurso não é a transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existem de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (BARDIN, 2009. p. 216)

O trabalho de análise é importante, porque busca identificar na fala dos entrevistados o que ficou explícito, mas também o implícito, o que não foi expresso por algum motivo. Neste sentido, caminhamos com o pensamento de Franco (2008, p.10) - a “análise do conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Maria Cecília de Souza Minayo (2015) também contribui para a caracterização da entrevista como técnica privilegiada de comunicação. De acordo com essa autora, as entrevistas se caracterizam pela sua forma de organização, conforme o quadro a seguir:

¹¹ A profa. Therezinha se formou em pedagogia pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Recife, e tinha no seu currículo a experiência de cinco anos de atendimento clínico no Centro de Orientação Juvenil (COJ). O COJ, atualmente pertencente ao Instituto Fernandes Figueira/ FIOCRUZ, foi fundado em 1946, pelo Departamento Nacional da Criança, por Helena Antipoff junto com o professor e psicólogo Emílio Mira Lopes. Este Centro, conhecido como a primeira clínica de psicologia do Rio de Janeiro, já nessa época, tinha o objetivo de estudar técnicas de trabalho, demonstração e treinamento de pessoal de orientação psicológica, atendendo não apenas as crianças e jovens, mas também seus pais e responsáveis. Abordava a criança inserida em sua família e comunidade, apesar de ter uma fundamentação de trabalho marcada pela Psicanálise. Buscava promover, nesse período, o estudo e a observação de casos clínicos, mas com a interlocução de forma multidisciplinar com médicos, assistentes sociais, psicólogos e professores. Cabe ressaltar que mesmo após assumir a coordenação do SOPP, Therezinha Lins de Albuquerque não deixou de dialogar com os profissionais que compunham o COJ. Mantendo uma interlocução com todos os profissionais que ali atuavam e pensavam a respeito do comportamento da juventude brasileira. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200012.

QUADRO 01 – Tipos de entrevistas, de acordo com Minayo (2015).

Tipologia	Característica
Sondagem de opinião	São elaboradas a partir de um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do entrevistado está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo entrevistador.
Semiestruturada	Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.
Aberta ou em profundidade	O entrevistado é convidado a falar livremente sobre determinado tema e as perguntas, quando feitas, buscam aprofundar mais as reflexões.
Focalizada	Quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema.
Projetiva	Usa dispositivos visuais, como filmes, pinturas, fotos, poesias, contos, para que o entrevistado possa discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada quando precisamos falar de assuntos difíceis e delicados e temos problemas para tratá-los diretamente.

Quadro elaborado pela autora, considerando as concepções de Minayo (2015).

Consideramos que as entrevistas descortinam acontecimentos ocultados ou elementos desconhecidos de eventos que são conhecidos. Dessa forma, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, com o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto desta pesquisa.

Ao analisar a fala de Therezinha Lins de Albuquerque, atualmente com 90 anos, foi possível observar que suas memórias individuais se remetem às memórias de um grupo. Nessa perspectiva, utilizo-me do pensamento de Maurice Halbwachs, por entender que a memória individual não está isolada, mas que tem necessidade de apelo à memória dos outros (memória coletiva), além da necessidade do pesquisador encontrar “pontos de referências” para a possibilidade de reconstrução da memória.

O autor não se refere à memória em si, mas aos quadros sociais em que ela é produzida.

Um homem (...) ele se reporta a pontos de referência que existem fora dele, e que são fixados pela sociedade, mas ainda o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio (HALBWACHS, 2006, p.54).

Durante a entrevista pude perceber que a função social exercida pela entrevistada ocupou parte significativa de sua memória. Desse modo, foi estabelecido o diálogo com Eclea Bosi (1979), autora que nos lembra que a memória, na velhice, é uma narrativa de homens e mulheres. Isso significa, na perspectiva de Bosi, que os idosos adquirem uma nova função social: lembrar e contar para os mais jovens a sua história, de onde eles vieram, o que fizeram e aprenderam. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade. Ou seja, têm uma memória social atual mais contextualizada e definida, pois são expectadores de um quadro já finalizado e bem delineado no tempo.

Para a análise da entrevista, consultamos novamente Bourdieu (2006). Segundo esse autor, tanto o entrevistador quanto o entrevistado têm interesse em acreditar e, conseqüentemente, atribuir credibilidade ao que está sendo narrado. Essa necessidade provém da intencionalidade de ambos pelo intento biográfico.

Essa propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, [...] conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2006, p. 184,185).

Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey, em sua estada nos Estados Unidos¹², e seu objetivo era mostrar que aquele movimento encontrava-se fortemente centrado na remodelação dos programas escolares, que deveriam refletir as mudanças sociais. Anísio Teixeira, um

¹² Anísio permaneceu dez meses no Teachers College, em Nova York, onde conviveu com o pedagogo John Dewey e conheceu as teses do pragmatismo norte-americano, retornando ao Brasil em meados de 1929 com o título de mestre. Ver: NUNES, 2000.

homem dedicado a tentar resolver os problemas educacionais do país, nesse caso, acreditava que uma reestruturação educacional faria com que a nação se tornasse menos provinciana e atrasada (NUNES, 2000).

Considerando Anísio Teixeira como um expoente das formulações de John Dewey no Brasil e a Escola Guatemala como uma instituição criada a partir dos pressupostos do pragmatismo deweyano, foi necessário o diálogo com esse autor estadunidense para situar a Escola Guatemala no cenário influenciado pelo movimento nacional-desenvolvimentista, com a crença na educação como única via de capaz irradiar o espírito de modernização que marcava a sociedade brasileira da época. “A concepção deweyana de movimento, entendida como sinônimo de mundo em mudança, desempenhou papel sobre maneira relevante no pensamento educacional renovador brasileiro naquelas décadas (1930 e 1950)” (CUNHA, 2001, p. 87). A noção de movimento desempenhou o papel de eixo em torno do qual circulavam as ideias educacionais da época, como a introdução do pensamento de que a educação devesse subordinar-se à Ciência, bem como a ideia de que a escola precisa preparar a criança para a vida, adotando uma metodologia que propiciasse ao educando experiências concretas. Sob esse aspecto, a instituição escolar deve preparar a criança para a vida, exercitando-a a partir de experiências concretas capazes de desenvolver suas capacidades individuais, promovendo o intercâmbio entre sujeito e sociedade.

A Escola Guatemala, enquanto instituição vinculada ao INEP/CBPE, construiu o seu projeto pedagógico e filosófico influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, filosofia que, naquele momento, determinava os rumos das políticas implementadas neste órgão. Em sua vertente deweyana, o pragmatismo é entendido como método científico que tem por base filosófica a experimentação, a democracia e o progresso.

O que vemos, portanto, na década de 1950 com a criação do CBPE vinculado ao INEP é a tradução do ideário racionalizador, científico e moderno inspirados no pensamento de John Dewey. Logo, o que notamos com essa iniciativa foi a concretização de um projeto inspirado no pragmatismo de Dewey. Ideário difusor de experiências no campo educacional brasileiro no período considerado por esse estudo

5. A Pesquisa Bibliográfica

Quanto à pesquisa bibliográfica, as obras *O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais*, estudo de Libânia Nacif Xavier, auxiliou a entender o contexto dos anos de 1950, quando são criadas as escolas experimentais vinculadas ao INEP/CBPE. Merecem destaque também os trabalhos de Cecília 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* e de Miriam Chaves e Roberta Macedo, *A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: A trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960*, além da dissertação de mestrado de Roberta Macedo, *As orientações pedagógicas e psicopedagógicas no contexto da escola de demonstração do Inep no Rio de Janeiro nas décadas de 1950/1960*. Também foi consultado o estudo de Cléo Passos, *Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Todas essas produções são importantes para entender o funcionamento da Escola Guatemala e a filosofia em que se baseava esse projeto educacional.

Os trabalhos de Fernando César Ferreira Gouvêa foram importantes para entendermos a lógica de funcionamento do CBPE como uma tentativa de pautar as ações no campo educacional nos moldes científicos, bem como uma “estratégia de interferência no fazer pedagógico numa perspectiva de intervenção” (GOUVÊA, 2011, p. 1).

A Escola Guatemala era uma escola que funcionava em tempo integral e visava o pleno desenvolvimento de seus educandos. Desta forma, foi possível estabelecer diálogo com o pensamento das autoras Ligia Martha C. da Costa Coelho e de Ana Maria Cavaliere, com o intento de analisar aspectos relativos à concepção de educação integral e em tempo integral da instituição.

Antônio Nóvoa (1991) nos contextualiza sobre a percepção de que nos anos de 1950 a dificuldade de aprendizagem não está somente no educando, mas também no meio social, no qual ele vive. Daí a importância de neutralizar as influências desse contexto social, o que justifica o trabalho desenvolvido pelo SOPP. Nesse cenário, o papel do professor passa por um processo de caracterização histórico e faz-se necessário um acompanhamento para com os

professores, para que os mesmos estejam preparados para enfrentar as dificuldades advindas do meio social do aluno e assim, conseguir alcançar o objetivo destinado à educação naquele período: o sucesso educacional do educando, rumo à modernidade. Nóvoa também nos faz refletir sobre a formação de professores, tendo em vista que o autor nos contextualiza sobre o desenvolvimento social e histórico da profissão docente.

Este trabalho privilegia a preocupação de Anísio Teixeira com a formação docente, demonstrada desde a década de 1930, com a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935. Desta forma, procuramos identificar o entrelaçamento de ideias e propostas sobre a UDF e as políticas de formação docente implementadas pelo INEP/CBPE nos anos de 1950. As discussões realizadas por Maria de Lourdes de A. Fávero e Sônia de Castro Lopes (2009) são importantes para a presente pesquisa.

Ao longo da pesquisa, a categoria gênero surge como importante, tendo em vista que o corpo docente que atuava na Escola Guatemala era exclusivamente representado pelo sexo feminino. Tal hipótese teve fundamento após a análise dos documentos da escola e foi comprovada durante a entrevista realizada com a chefe do SOPP. Assim, a discussão sobre feminização do magistério é necessária neste trabalho. Tivemos como apoio bibliográfico os trabalhos de Diana Vidal e Marília Pinto de Carvalho, Guaracira Lopes Louro, Cláudia Vianna e Nailda Marinho da Costa, que trouxeram grandes contribuições para a análise do conceito de gênero, bem como para a feminização do magistério no Brasil.

Considerando que o Brasil viveu, na década de 1950, momentos claramente marcados pelo espírito de modernização¹³ que englobava todo um conjunto de mudanças sociais e culturais que ocorreram no âmbito do debate sobre reconstrução nacional, após o fim da Segunda Guerra Mundial, era conferido à educação um papel fundamental, vista como elemento central para a promoção de novas formas de ordenação social e para remodelar o país.

¹³ O fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, alterou significativamente o cenário nacional. Ao longo dos anos de 1950, o consumo e o comportamento da população brasileira que habitava grandes centros urbanos se transformaram, influenciado, em grande parte, pela lógica dos EUA, que reforçava a prosperidade econômica, propiciada pela produção em massa de bens manufaturados. Sobre isso, ver mais em BOTELHO, 2008.

Para entendermos melhor como se configurou esse cenário brasileiro de movimento, que ficou marcado por profundas mudanças nos planos político, econômico, social, cultural e educacional, travamos contato com o trabalho de André Botelho e Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves Delgado. Através da leitura desses autores foi possível compreender as rupturas com as formas tidas como ultrapassadas de organização política e social existentes, e predominante na sociedade, até então, bem como o período de “experiência democrática” vivenciado pelo país entre 1945 com o fim do Estado Novo e o golpe civil-militar em 1964. Seria esse um momento decisivo para pensar a ciência como força social de modernização no Brasil (BOTELHO, 2008).

Ainda sobre a importância atribuída à educação nesse período, Ana Waleska Mendonça (2006) evidencia que 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 à articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. O período constitui-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.

De acordo com Lima (2008), é a partir da posse de Anísio Teixeira 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.

Cabe ressaltar que as categorias de análise usadas nesta dissertação mostram-se imprescindíveis para entender o tipo de atuação característico das instituições em que Anísio Teixeira esteve à frente, ao longo dos anos em estudo e compreender como se davam as ações *estratégicas* de uma instituição para a afirmação de um projeto educacional e de sociedade. Cumpre ainda destacar que os referenciais citados, juntamente com as categorias analíticas escolhidas, nos permitirão inferir acerca de como as ações do SOPP

como parte do INEP/CBPE se fizeram presentes e eficazes no âmbito do contexto geral mais amplo.

Desta forma, esse pressuposto teórico se faz presente em nosso estudo para compreendermos como essas ideias estavam presentes nas ações de experimentação e renovação pedagógicas implantadas pelo INEP/CBPE, em relação à política de valorização do magistério, envolvendo o Serviço de Orientação Psicopedagógica, na década de 1950.

6. Organização dos capítulos

O trabalho compõe-se de uma introdução, três capítulos e considerações finais. Na Introdução, apresentam-se o objetivo do estudo, o ponto de vista que está sendo defendido pela autora, sua relevância e as hipóteses que o direcionam. Também é na Introdução que abordamos o percurso teórico-metodológico, bem como as referências e fontes com que travamos contato para a realização dessa pesquisa.

O primeiro capítulo traça a contextualização histórica brasileira na década de 1950, onde buscamos apresentar o panorama político, econômico, cultural e social que permeava a situação educacional do país. Em marcos da historiografia, do INEP, apresentamos, de forma breve, os principais fatos ocorridos no Instituto, desde a sua criação, bem como a direção de Anísio Teixeira e suas estratégias de trabalho. Apresentamos ainda aspectos da criação e esvaziamento do CBPE, assim como sua organização. Por fim, analisamos as principais estratégias de intervenção pedagógicas realizadas pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e os cursos promovidos por essa Divisão.

A Escola Guatemala e as ações que visavam promover o sucesso de um projeto educacional mais amplo serão explicitadas no segundo capítulo, bem como uma discussão sobre escola integral em tempo integral e a influência deweyana nesse projeto.

No terceiro capítulo, o SOPP será abordado, de modo particular, a fim de entender como a formação dos professores e os problemas de ensino-aprendizagem constituíram-se como alvo do serviço. Buscamos também

compreender o SOPP, por intermédio das ações desenvolvidas pela sua chefe, Profa. Therezinha Lins de Albuquerque.

Por fim, serão tecidas as considerações finais, onde recuperamos o debate em torno da formação continuada de professores para enquadrar o SOPP no interior de uma perspectiva de aperfeiçoamento docente na década de 1950.

CAPÍTULO 1

EDUCAR PARA O PROGRESSO: A REAFIRMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A RENOVAÇÃO EDUCACIONAL NOS ANOS 1950

Neste capítulo, procuramos apontar as aproximações e distanciamentos das políticas de formação de professores encaminhadas por Anísio Teixeira nas décadas de 1930 e 1950, assim como o histórico do CBPE, as intervenções pedagógicas da DAM e a forma como o SOPP se encaixa nessa perspectiva de formação continuada de docentes desenvolvida no período considerado por esse estudo.

1.1 A volta da democracia: um período de efervescência nacional e otimismo pedagógico

Para compreendermos as principais ideias do desenvolvimentismo¹⁴ nas décadas de 1950/1960, é necessário que façamos um breve quadro das décadas anteriores e, dessa forma, 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 ditatorial¹⁵. Este período foi fundamental para a educação por ser o momento de volta e ascensão de intelectuais que tiveram sua atuação pública reduzida nas décadas anteriores como, por exemplo, Anísio Teixeira.

No início do século XX, juntamente com a crescente industrialização e a urbanização em curso na sociedade brasileira afirmou-se, também, a preocupação de escolarizar as camadas populares para a formação da classe trabalhadora, a fim de preparar o país para o desenvolvimento, resultante do novo regime político: a República, identificado como sinônimo de progresso. Nas palavras de Rosa Fátima de Souza (2008):

No alvorecer do século XX, eram muitos e notáveis os traços de modernização da sociedade brasileira: crescimento urbano, remodelação e embelezamento das cidades com a abertura e

¹⁴ Política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial, tendo como consequência o aumento do consumo. Intensificou-se no Brasil durante o Governo do presidente Juscelino Kubistchek (1955-1960).

Referência: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Desenvolvimentismo>

¹⁵ O Brasil passou por um longo período governado pelo presidente Getúlio Vargas, Era Vargas. Seu governo dividiu-se em três momentos: Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945), período considerado o mais truculento por esse governo, fechou o Congresso Nacional e impôs uma Constituição de cunho fascista. Após 15 anos de governo, Vargas deixa a presidência e tendo sido eleito presidente novamente em 1951.

Referência: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>

calçamento de ruas, prolongamento de avenidas, construção de prédios públicos e arranha-céus, arborização, parques e jardins públicos, casas de comércio, bondes, iluminação elétrica, expansão das estradas de ferro, instalação de fábricas, entre outros melhoramentos. Em meio a tudo isso, a escola despontava como mais um símbolo do grau de civilização atingido pelos núcleos urbanos. A modernização atingia também o campo educacional (SOUZA, 2008, p.36-37).

Logo, em um cenário marcado por um processo de modernização econômica e de urbanização crescente, era conferido à educação um papel fundamental na promoção de novas formas de ordenação social. É nesse cenário brasileiro que ganham força as ideias de um novo movimento educacional que propõe novos caminhos à educação, ou seja, esse novo panorama brasileiro, influenciado pelas transformações expressivas no cenário político, social, econômico e cultural, levou um grupo de intelectuais brasileiros a se interessar pela educação, vista como elemento central para remodelar o país, o que fica claro nas palavras de Ana Maria Bandeira Magaldi (2003):

(...) um dos caminhos comumente assinalados como dos mais importantes na afirmação de uma realidade nacional em bases modernas foi o da educação. Nesse momento, decisivo na definição do campo educacional no Brasil, é digno de nota o envolvimento de intelectuais de destaque, alçados progressivamente ao lugar de “especialistas da educação”, em um movimento renovador inspirado nas ideias da chamada Escola Nova (MAGALDI, 2003, p.215).

Ainda de acordo com Magaldi e Juliana Vital Abreu David (2014),

A escola assumiu centralidade através da progressiva ampliação da rede pública e da introdução, nas primeiras décadas do século XX, de concepções educacionais e métodos de ensino identificados, em termos amplos, ao movimento da Escola Nova (MAGALDI E DAVID, 2014, p.173).

Nesse contexto, foi possível observar a atuação de educadores envolvendo-se em causas educacionais em uma perspectiva ampliada. Esperava-se reestruturar a população brasileira, tornando-a saudável, educada e produtiva. Na concepção desses intelectuais da educação, “a instituição escolar adquiria um destaque indiscutível, ao ser elevada ao papel de irradiadora da modernidade e da civilização” (MAGALDI, 2003, p.215). Foram esses educadores os responsáveis pelas Reformas de Instrução Pública que influenciaram, significativamente, o cenário educacional no Brasil, contribuindo para a construção de um novo pensamento pedagógico.

Resultante desse ciclo de reformas, temos três iniciativas de reestruturação do ensino público, na então Capital Federal, com as administrações de Antonio Carneiro Leão¹⁶ (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e por fim a gestão de Anísio Teixeira (1931-1935). Essas reformas foram sucessivas, contudo, como evidencia André Paulilo (2007, p. 16), “embora sucessivos, os períodos administrativos em questão aqui não foram sequenciais”, pois, entre a gestão de Antonio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, Renato Jardim¹⁷ assumiu, brevemente, a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Da mesma maneira, não foi Anísio Teixeira que substituiu Fernando de Azevedo. Entre 1930 e 1931, Osvaldo Orico¹⁸ e, logo após, Raul de Faria¹⁹ assumiu a Direção de Instrução, “ambos extremamente hostis ao trabalho de Fernando de Azevedo e dos seus colaboradores naquela repartição” (PAULILO, 2007, p.15). Contudo, cabe ressaltar que notamos entre as gestões de Antonio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira um sentido de continuidade, visto que quiseram estruturar um outro funcionamento para o sistema público de ensino da capital da República.

¹⁶ Carneiro Leão elaborou o Projeto de Reforma do Distrito Federal, sob o nº. 2381, que não foi aprovado pelo Conselho Municipal. O Projeto de Reforma do Distrito Federal, elaborada por Carneiro Leão, encontra-se no seu livro “O ensino na capital do país”, ou em “Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX” (SILVA 2006).

¹⁷ Renato Maurity Jardim nasceu no dia 9 de novembro de 1867 em Resende, Rio de Janeiro. Intelectual que participou ativamente na cena educacional e política brasileira nas primeiras décadas do século XX, tendo sido responsável por iniciativas de reforma educacional e ativo participante nos mais importantes debates sobre a educação ocorridos na época. No terreno das ideias educacionais, Jardim adotava uma concepção bastante peculiar sobre a Escola Nova, defendendo que o núcleo da renovação educacional encontrava-se não nas metas sociais almejadas, mas nos procedimentos pedagógicos criados e introduzidos nas escolas por diversos pensadores. Esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal no ano de 1926. Faleceu em 1951, na cidade de São Paulo. Ver: CUNHA e SILVA (2013).

¹⁸ Osvaldo Orico nasceu em Belém no dia 29 de dezembro de 1900. Foi professor da Escola Normal do Rio de Janeiro de 1920 a 1932, foi inspetor do ensino secundário de São Paulo em 1927 e diretor de Instrução Pública do Distrito Federal em 1930. Professor, jornalista, poeta e escritor. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 19 de fevereiro de 1981. Referência: <http://www.academia.org.br/academicos/osvaldo-orico/biografia>

¹⁹ Raul de Faria nasceu em Campanha, Minas Gerais, no dia 26 de maio de 1885. Assumiu a Direção da Instrução Pública na gestão do Interventor Adolpho Bergamini, iniciada em 24 de outubro de 1930. Menos de um ano depois de assumir o cargo, Adolpho Bergamini foi demitido e, para o cargo de Interventor, assumiu, interinamente, o Coronel Julião Freire Esteves. Com a saída de Bergamini, Raul de Faria pediu demissão do cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 26 de agosto de 1944. Referência: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/FARIA,%20Raul%20de.pdf>

Segundo Diana Vidal e Paulilo (2003), o movimento escolanovista procurou corresponder às demandas sociais e educacionais da época, visto que as reformas

lideradas por intelectuais liberais em prol da afirmação de um sistema público de ensino, mas que também visavam, de maneira concomitante, as transformações sociais e interiorização das normas e comportamentos otimizados (VIDAL E PAULILO, 2003, p. 174).

Tendo como referência a gestão de Anísio Teixeira buscamos, neste capítulo, demonstrar as ações desse educador na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, voltadas para expandir a educação às massas, com a intenção de cultivar nas novas gerações hábitos que seriam visto como indispensáveis para uma população que vivenciava e precisava acompanhar o progresso. Anísio também identificava a escola como um símbolo de avanço e defendia um projeto de sociedade que se constituiria a partir da educação. Torna-se importante a análise desse período, para mostrar que a formação docente e a afirmação da escola pública sempre foram preocupações de Anísio Teixeira e alvos de sua intervenção.

Em 1928, Anísio Teixeira retorna dos Estados Unidos, entusiasmado com o modelo de educação norte-americano, inspirado nos ideais escolanovistas e, em especial, com as concepções de John Dewey. Em síntese, a concepção deweyana que influenciou Anísio foi de que a educação pela qual valeria a pena lutar seria aquela que libertasse, num progressivo movimento tal como ele o vivera, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos. Só um regime democrático poderia realizar tal tarefa (NUNES, 2000, p.170). Na prática, a ideia era propor um tipo de educação em que o aluno aprendesse por si mesmo, levando em conta a experimentação, a observação e o aprender a aprender.

Por isso, Anísio também integra a lista de intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1932, que carrega em seu subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil — ao povo e ao governo”. De acordo com esse documento, “a educação nova deveria ser pragmática”, na medida em que deveria servir aos “interesses do indivíduo”.

Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a coeducação dos sexos também são temas abordados no texto do Manifesto, defendidos veemente por Anísio e colocados em prática enquanto o educador esteve à frente da direção de Instrução Pública do Distrito Federal.

Como evidencia Lia Ciomar Macedo de Faria (2013)

Anísio Teixeira defendeu a necessidade de totalidade acerca do sistema escolar brasileiro e de se ajustar tal sistema às perspectivas de desenvolvimento. Assim, criticou a escola de então, por seu caráter seletivo e propedêutico, meramente informativo. Em seu entendimento, a educação deve desempenhar função social importante na construção de uma sociedade democrática e também no processo de estabilização (FARIA, 2013, p. 85).

Anísio Teixeira defendia, portanto, uma escola civilizadora, pública e transmissora da cultura brasileira. Tornar-se Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal foi o primeiro passo para a condução de uma reforma educacional nesse sentido.

A reforma conduzida por Anísio Teixeira no Distrito Federal recrutou um grande número de colaboradores, que deveriam encaminhar ações voltadas para a concretização das transformações projetadas. De acordo com Magaldi e David (2014), inúmeras dessas ações elegiam o professor como destinatário fundamental, devido à função essencial exercida por esse ator, de mediador por excelência, entre as proposições reformadoras e os alunos, suas famílias e a sociedade mais ampla.

Dessa forma, além de preocupar-se com a tarefa de fazer da educação brasileira instrumento de democratização, modernização e progresso do país, outra preocupação de Anísio foi a formação de professores, sobre a qual ele traz uma nova concepção. A importância do professor para o sucesso da obra reformadora é claramente enunciada por Anísio Teixeira em seu discurso de posse na Direção de Instrução Pública do Distrito Federal:

A obra que temos de realizar aqui, portanto, é obra anônima de todos nós, que nos devemos esquecer de nós mesmos, para tornar a nossa colaboração mais solidária e mais fiel. E nesse trabalho de cooperação a hierarquia segue o caminho oposto da criação intelectual do plano, que foi o trabalho de alguns antecessores. O diretor do serviço educacional é, agora, o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o mais simples servidor do mestre. Toda

a administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra que é só do mestre: educar (TEIXEIRA, 1932, p. 76).²⁰

Ainda sobre a preocupação de Anísio Teixeira com a formação do professorado brasileiro, Clarice Nunes evidencia.

A sua ênfase na importância do professor, dentro da reforma que pretendia realizar, não era apenas o efeito de uma retórica oportunista. Com habilidade, transferia a autoridade dos experimentos para as conclusões dos inquiridos e convidava todos à realização de uma tarefa comum (NUNES, 2000, p. 230).

Para Anísio, o Instituto de Educação “foi concebido como centro irradiador da cultura pedagógica para os novos professores e aqueles que, já formados, passaram a frequentar os seus cursos de aperfeiçoamento e especialização”. (NUNES, 2000, p. 389).

Ainda no que diz respeito à formação de professores, Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia (2010) assinala que, dentre os atos de Anísio Teixeira à frente da direção de Instrução Pública relacionados à formação de professores, destaca-se a transformação do Instituto de Educação, que formava professores em nível secundário, em Faculdade de Educação dando ao futuro educador uma formação superior. Assim sendo, Fernando Gouvêa assinala que Anísio Teixeira se destacou na

tessitura da rede de formação de professores no Brasil, uma história da constante preocupação deste intelectual, não só quanto à formação de professores, mas também quanto à possibilidade de sustentação da prática docente com o embasamento científico (GOUVÊA, 2006, p.444).

Deste modo, o projeto anisiano de educação objetivava elaborar programas e criar condições para a formação e reformação dos professores. Esse objetivo era tratado como missão para Anísio Teixeira, que assim como os demais pioneiros da Educação Nova visavam a formação do mestre como algo essencial para a possível reconstrução educacional do país. Cecília Meireles traduz essa preocupação com a formação docente em um dos

²⁰ Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

capítulos de sua tese, intitulada “O Espírito Vitorioso”²¹, apresentada para concorrer à cadeira de literatura da Escola Normal do Distrito Federal em 1929.

(...) Parece-me que este momento educacional, tendo resolvido em definição o problema do ensino, necessita, para lhe dar eficiência real, resolver o problema da formação do mestre. (...) O mestre é neste momento o mais importante fator na preparação da sociedade futura. O mestre aparece-nos hoje não mais com a sua velha aparência de transmissor de conhecimentos imóveis, mas como um artista e como um homem, criando largamente com tudo que houver de preclaro na sua inteligência, de puro no seu sentimento, e de nobre na sua atividade. Um mestre que tenha provado o gosto da vida, intensamente; não que esteja existindo, apenas, dentro da função de ensinar: um mestre que transmita aos discípulos não o sabor que os seus lábios sentiram, mas o desejo comovido e elevado de tocar também com a sua boca essa estranha bebida e distinguir-lhe o duplo ressaibo de eternidade e impermanência (...) (MEIRELES, 1929, p. 17-18).

Logo, Anísio preocupava-se em preparar uma geração de professores adaptados às novas tendências pedagógicas e que fossem capazes de dar conta da demanda por uma educação mais sintonizada com as novas demandas sociais, advindas das transformações, pelas quais passava a sociedade brasileira.

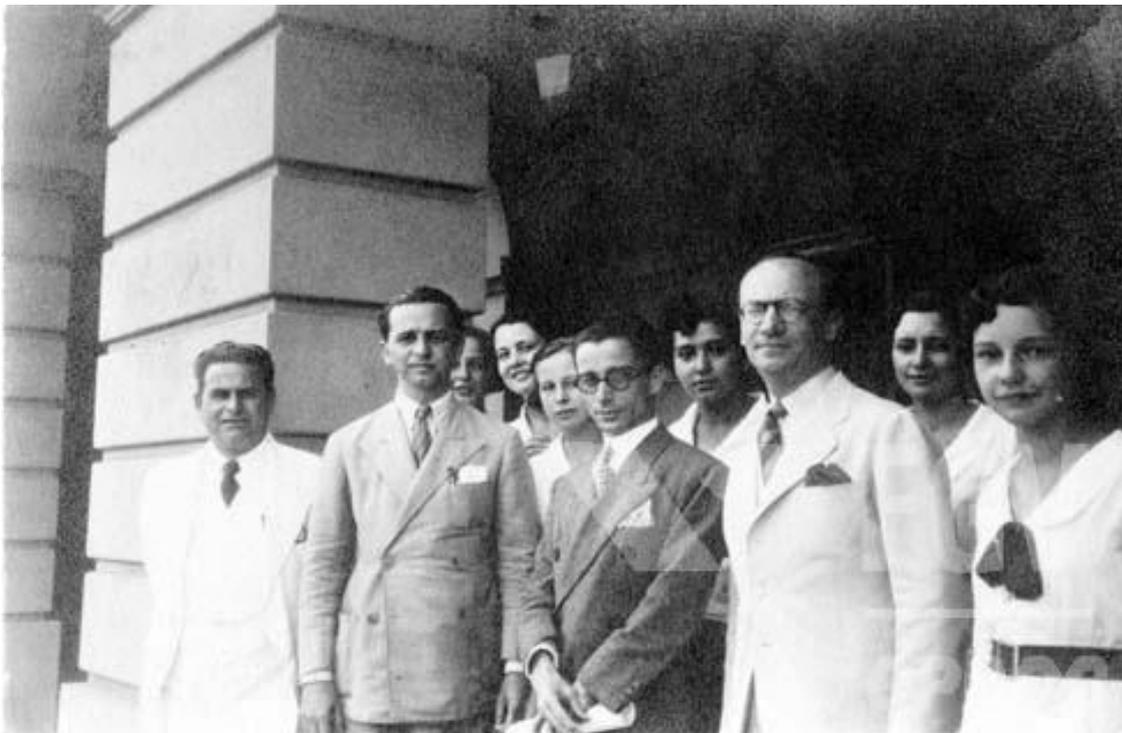


Imagem 01 - Visita de Anísio Teixeira ao Instituto de Educação com Lourenço Filho (segundo à esquerda) e Mario de Brito (à direita) - Fotografia disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

²¹ A tese não foi aprovada, pois a banca (da qual participaram, entre outros, Alceu Amoroso Lima, Coelho Neto e João Ribeiro) favoreceu o grupo dos reconhecidamente católicos, do qual Cecília não fazia parte. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/arquivocecilia/index3.html>.

O Instituto de Educação do Distrito Federal²² seria o centro responsável pela formação e aperfeiçoamento dos professores, pois lá era onde funcionava a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, constituindo-se na primeira tentativa de formar os antigos professores primários em nível superior. De acordo com Sônia de Castro Lopes (2009) a Escola de Educação destacava-se entre as que apresentavam o maior número de alunos.

O decreto de criação²³ da Universidade do Distrito Federal prevê o Instituto de Educação como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional. Dessa forma, a Escola de Educação era entendida como uma escola de aplicação dos conhecimentos humanos. Na visão de Anísio Teixeira, todos os professores deveriam estar acima de tudo, interessados no processo educativo e não divididos entre especialistas. Era para haver a associação entre prática e pesquisa, ou seja, seria o professor por excelência também um pesquisador.

Após dois anos da criação da UDF, é decretado no Brasil o Estado Novo²⁴, e a UDF passa por reorganizações que vão desestruturando o projeto pensado por Anísio Teixeira. Sob o argumento de que a UDF representava um gasto desnecessário, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde na época, fez com que alguns de seus cursos fossem absorvidos pela Universidade do Brasil²⁵ através do Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de Janeiro de 1939, que dispunha sobre a transferência de estabelecimento de ensino da

²² Criada pelo Decreto 7.684 de 6 de março de 1880, a Escola Normal da Corte era uma escola destinada à formação de professores de ambos os sexos da Instrução Primária. O Prof. Anísio Teixeira obteve do Prefeito Pedro Ernesto o Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, que transformou a antiga Escola Normal em Instituto de Educação que passou a ter Escola Secundária, Escola de Formação de Professores, além da Escola Primária (Grupo Escolar) e Jardim de Infância. Atualmente, chama-se Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), é mantida pela FAETEC e voltada à formação profissionais nas áreas de administração, informática, secretariado escolar e graduação em pedagogia. Ver: Bonato, (2002) e Lupetina (2015).

²³ Decreto Municipal nº 5.513, de 04 de abril de 1935, tendo como fins promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar as aquisições das ciências e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; formar profissionais e técnico nos vários ramos de atividades que as suas escolas e institutos comportassem e prover a formação do magistério em todos os seus graus (art 2º).

²⁴ Instituição formal do autoritarismo do presidente Getúlio Vargas e que perdurou até 1945.

²⁵ A Universidade do Brasil foi criada por lei oriunda do Poder Legislativo em 5 de julho de 1937, ainda antes do Estado Novo. Dava continuidade à antiga Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada na década de 1920 como uma reunião das escolas superiores (Escola Politécnica, de Medicina e Direito do Rio de Janeiro) existentes na cidade. Ver: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. "A Universidade no Brasil: das origens à Reforma de 1968", 2010.

Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil²⁶. A Universidade do Distrito Federal foi extinta em 1939, por meio do Decreto Federal nº 1063/39, assim como sua Escola de Educação, que não encontrou espaço na UB. Para Mendonça,

Desde o momento em que se evidenciou para Capanema que a estratégia mais adequada para a implementação do seu projeto universitário era a absorção da UDF, que se excluiu das instituições a serem incorporadas o Instituto de Educação, com suas escolas secundária, primária e pré-primária (MENDONÇA. 1997, p.165)

Dessa forma, com a criação da Universidade do Brasil o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse projeto grandioso e altamente centralizador acabaria sufocando outras iniciativas mais liberais. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Universidade do Distrito Federal. Vale observar ainda que, ao instituir a Universidade do Brasil, a Lei nº 452/37, que a criou, não faz referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. Essa inferência procede quando se analisa o art. 27, o qual dispõe que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Por outro lado, torna-se expressamente proibida, aos professores e alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou comparecer às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos. Essas determinações não seriam de estranhar, considerando-se o contexto em que elas são elaboradas (FÁVERO, 2010). Dessa forma, a formação de professores voltou a funcionar em nível secundário, sendo realizada no curso Normal do Instituto de Educação.

Percorrendo o passado e olhando para o presente, percebemos os altos e baixos da formação docente, suas fragilidades, seus caminhos e descaminhos. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos (Nóvoa, 1991, p.21). Vemos

²⁶ Em 1939 é criada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) e os cursos oferecidos pela UDF são incorporados na FNFfi da Universidade do Brasil. Contudo, a Escola de Professores não vai para a FNFfi. Posteriormente é criada uma Seção, na FNFfi, de Pedagogia. Somente é criada uma Faculdade de Educação, a nível Federal no Rio de Janeiro em 1965, quando a UB transforma-se em UFRJ. Ver mais sobre isso em Bonato (2015).

que muitos dos problemas vividos hoje tem sua raiz em algum lugar na história da profissionalização do magistério.

Diante das pressões políticas que inviabilizaram sua permanência no cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1935, Anísio Teixeira pediu sua demissão junto ao prefeito Pedro Ernesto²⁷.

Exmo. Sr. Prefeito:

Pela conversa que tive, ontem, com vossa excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado.

Renovo a declaração, porque não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se lhe descubram outras tendências e outra significação, senão a de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica.

Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que vem se espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda obra de esforço e de sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos.

Lavro contra tal suspeição o meu protesto mais veemente, parecendo-me que tem ela mais largo alcance que a minha pessoa, porque importaria em não se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. Se, porém, os educadores, os que descrêem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, - que outra alternativa se abre par a pacificação dos espíritos?

²⁷ Documento disponível no Arquivo Pessoal Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalho e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal e reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária.

Cumpre-me, nesse momento, exmo. sr. Prefeito, apresentar a vossa excelência a expressão do meu constante reconhecimento pelas atenções de vossa excelência e, sobretudo, pela resistência oferecida por vossa excelência a todos que se opuseram, por ignorância ou má fé, ao desenvolvimento dessa obra, até o momento atual. Possam outros, com mais inteligência e valor, retomá-la e conduzi-la, pelos mesmos rumos liberais e republicanos, para o seu constante progresso.

Apresento a vossa excelência as expressões de meu devido reconhecimento e os meus votos pela sua felicidade pessoal e a felicidade de seu governo.

Anísio Teixeira

A partir da leitura da carta de Anísio ao prefeito, fica claro que foram motivos políticos que o levaram a pedir sua demissão. Meses após, há a decretação no Brasil do Estado Novo²⁸.

Pedro Ernesto, por sua vez, lamentou a demissão de Anísio e deixou claro sua admiração e apreço pelo educador²⁹.

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1935

Meu prezado amigo Dr. Anísio Teixeira - Cordiaes abraços.

No momento em que me vejo privado da sua colaboração em meu governo, após quatro annos de uma dedicação inexcédível, cumpre-me deixar bem claro o alto apreço em que o tenho como educador exemplar e culto, como cidadão probo e patriota, como administrador de segura visão e de rara envergadura. Dou o meu testemunho da veracidade de quanto affirma em sua carta, pois do nosso convívio pude perceber que o Secretario de Educação e Cultura do Districto Federal foi sempre adverso aos movimentos de violencias e foi sempre um apaixonado apologista da verdadeira democracia. Sou suspeito para fazer elogio da sua obra e das suas fecundas realizações. Mas o povo da Capital da Republica, na sua serenidade e na sua imparcialidade, já julgou a sua obra e a sua personalidade,

²⁸ Sistema político de caráter ditatorial que foi implantado no país, na pessoa do Presidente Getúlio Vargas, a partir de 10 de novembro de 1937. Através da cadeia de estações rádio-difusoras, Getúlio anunciou a implantação do Estado Novo, instituindo um período de despotismo que duraria até 29 de outubro do ano de 1945. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/EstadoNovo>

²⁹ Documento disponível no arquivo pessoal de Pedro Ernesto Batista. Acervo: CPDOC/FGV.

sentindo e apreciando o seu grande esforço pelo progresso educativo do Distrito Federal. Homens de responsabilidade e de projecção no continente sul-americano, altas autoridades de governo, não puderam occultar o entusiasmo e a admiração por tudo quanto viram e observaram no sector da administração entregue à sua incontestada competencia.

Ainda recentemente uma embaixada constituída de professores e de technicos de renome, examinando detida e minuciosamente a Secretaria de Educação e Cultura e demorando-se nas visitas às escolas e aos diversos departamentos, proferiu um julgamento sereno e autorizado, confessando de publico a magnifica impressão recebida. Esses testemunhos eloquentes e decisivos valem por uma consagração e o collocam na posição de credor da benemerencia do povo carioca. Creio firmemente na justiça dos homens de bôa fé e tenho a certeza que ella não faltará no julgamento da sua obra de pensamento e de acção.

Apresentando os meus agradecimentos pela sua magnifica e brilhante collaboração, faço os melhores votos pela sua felicidade pessoal. Do amigo e patricio muito grato

Pedro Ernesto

Entre 1937 e 1945, já afastado da vida pública, Anísio Teixeira refugia-se no interior de seu estado natal (Bahia). Nesse período, dedicou-se a atividades de comércio, mineração e tradução de livros, voltando à vida pública, em 1947 para ocupar a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, dando continuidade à sua luta pela educação.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, o país passa por um processo de redemocratização, ou como defendem alguns autores, o Brasil passa por um período de experiência democrática³⁰ que se estende até 1964 e que se afirma na década seguinte caracterizada, ainda, pela ideia nacional-desenvolvimentista.

O governo de Juscelino Kubitscheck³¹ (1956-1961) foi o mais bem sucedido da experiência democrática, como nos alerta Vânia Maria Losada Moreira (2013), as demais administrações padeceram sob o influxo de crises

³⁰ Ver Ferreira e Delgado (2013).

³¹ Mineiro, nascido em 1902. Tornou-se presidente do Brasil em 1956, ficando no poder até 31 de janeiro de 1961. Nesse governo a ideia nacional-desenvolvimentista ganha mais força, através do plano de metas 50 anos em 5, que previa um acelerado crescimento econômico. JK, como também ficou conhecido, foi o responsável pela mudança da capital do país para Brasília. Morreu em 9 de agosto de 1976 em um acidente rodoviário.

políticas e institucionais e nenhum dos presidentes completou seus respectivos mandatos:

A partir de um quadro social e político tensos e bastante divergentes, [Juscelino Kubitscheck] conciliou o processo democrático e a intensificação do desenvolvimento de tipo capitalista. Não é por mero acaso, portanto, que o quinquênio JK tenha recebido, posteriormente, o epíteto de “anos dourados” E que, ainda hoje, Juscelino Kubitscheck seja tido como uma espécie de modelo para vários políticos, defensores da ordem capitalista e democrática para o Brasil (MOREIRA, 2013, p.158).

Cabe destacar que foi durante a administração de Juscelino Kubitscheck que o nacional desenvolvimentismo se consolidou como um estilo de governo e como um projeto social e político para o Brasil. Ainda de acordo com Moreira (2013), no governo de JK, os traços essenciais eram o compromisso com a democracia e com a intensificação do desenvolvimento industrial de tipo capitalista. Em síntese, o objetivo maior de Juscelino Kubitscheck era o de acelerar o desenvolvimento nacional. Contudo, cabe destacar que a perspectiva do desenvolvimento nacional na versão juscelinista era liberal, burguesa e capitalista.

A “ideologia do desenvolvimento nacional” ocultava a dimensão de classe subjacente ao projeto nacional-desenvolvimentista. Ofertava o “desenvolvimento nacional” como algo de todos para todos, cujo resultado final seria a transição do Brasil para o mundo das nações ricas, modernas e portadoras de bem-estar social (MOREIRA, 2013, p. 165).

Desse modo, a década de 1950 foi profundamente marcada, tanto pelo acelerado processo de industrialização e urbanização, quanto pela ideia do nacional-desenvolvimentismo que teve seu apogeu nessa mesma década.

Uma *sociedade em movimento* talvez seja mesmo a melhor imagem para a sociedade brasileira da década de 1950, dadas as transformações inauditas decorrentes, sobretudo dos processos acelerados de industrialização e urbanização que a marcaram. (...) Acentuando a distância entre a experiência vivida e a expectativa futura da vida, a imagem da *sociedade em movimento* conferiu sentido à busca de um ideal moderno marcado pelo progresso, auto-aperfeiçoamento e aperfeiçoamento ilimitado do mundo social, e pela reorientação de valores, interesses, condutas e instituições (BOTELHO, 2008, p. 15, grifos do autor).

Esse trecho evidencia que, nos anos de 1950, dava-se continuidade ao debate sobre a construção da sociedade em bases modernas.

É um período de rupturas, quase total com a orientação da política econômica anterior, e isto em dois níveis: na redefinição do novo setor industrial a ser privilegiado pelo Estado e no estabelecimento das novas estratégias para o financiamento da industrialização brasileira (MENDONÇA, 1986, p.53).

Mas é também um período em que é possível perceber um discurso de continuidade ao que era defendido na década de 1930; afinal, como nos lembra Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Okçana Battini e Reinaldo Benedito Nishikawa (2013), apesar de todos os esforços, nos anos 1930 a força dos renovadores não foi suficiente para implantar o projeto educacional que por um longo período mobilizou suas vidas. Anos mais tarde, as oportunidades permitiram a Anísio retomar alguns dos seus princípios fundamentais.

Na gestão pública, Anísio assumiu, em 1951, no Rio de Janeiro, a convite do ministro Simões Filho, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada num órgão: a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No ano seguinte, sucedendo Murilo Braga, acumularia também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Nos dourados anos 1950, diferentes grupos reivindicaram o acesso à escolarização, o que favoreceu a retomada da crença na educação como meio de ascensão social e de desenvolvimento nacional e do campo educacional como objeto de disputa de diferentes grupos (educadores católicos³² e escolanovistas). Nesse contexto político dos anos 1950, a educação foi claramente delineada como problema governamental. Circulava a ideia de que era a educação a solução para o aumento da produtividade, o que traria como consequência o desenvolvimento econômico para as grandes cidades brasileiras, além de representar um instrumento para a participação da população na vida democrática (NUNES, 2000). Foi também durante esse período que foi desencadeado o processo de reestruturação da legislação de ensino, uma calorosa discussão em torno da formulação de uma Lei de

³² É importante destacar que quando me refiro aos educadores católicos estou me referindo ao projeto de educação defendido por esses intelectuais e não a sua fé religiosa.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)³³, instituída como 4.024/61. No entanto, esta Lei foi considerada "meia vitória" para os defensores da escola pública, por conta das

(...) concessões feitas à iniciativa privada, deixando com isso de referendar (...) a reconstrução educacional pela via de um sistema público de ensino (...) abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo (SAVIANI, 2011, p. 307).

É nesse cenário educacional que velhas questões voltam ao centro dos debates educacionais. Assim, como afirma Libânia Xavier:

Nesse processo, voltaram ao centro do debate as questões relativas ao embate público-privado, ainda associado à relação Estado-Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional. Nos anos 50-60 a defesa da escola pública, universal e gratuita, foi retomada por muitos dos remanescentes do escolanovismo, tendo em Anísio Teixeira uma das lideranças mais atuantes (1999, p. 59).

O componente ideológico de “reconstrução da Nação”, da ideia 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 ênfase no projeto nacional-desenvolvimentista justifica-se em função dessa ideologia ter representado um momento de confluência entre o projeto do Estado Nacional e as ambições dos educadores e intelectuais reunidos em torno do projeto de democratização da educação brasileira. (...) Os projetos de intervenção social com ênfase na educação e na cultura que, por sua força política e visibilidade social, destacaram-se no período (XAVIER, 1999, p. 39).

Logo, na visão do movimento que se estrutura, o “atraso cultural” do país seria combatido por meio da educação escolar. Na década de 1950, o acesso à escolarização torna-se mais uma vez assunto no centro de debates na esfera educacional. Desta forma, a reestruturação da nação passava novamente pela escola.

³³ A sua primeira versão foi promulgada em 1961 (4.024/61) e a segunda versão e mais recente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) foi instituída em 1996. Referência:<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>

Em décadas posteriores à experiência da UDF, a formação de professores continuou sendo uma preocupação de Anísio Teixeira. Em 1952, o educador assume a direção do INEP e mais uma vez tenta desenvolver uma política nacional de formação docente. Como evidencia Mendonça (1997), nos anos de 1950, já à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira conseguiu constituir o desdobramento de uma meta que vinha sendo elaborada desde a década de 1930: Fundar, em bases científicas, a reconstrução educacional do Brasil. E foi com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP) que esse educador deu início ao seu antigo projeto, buscando dar condição científica à ação educativa pela via deste órgão. Nos anos de 1950, Anísio Teixeira pretendia aproximar o campo educacional ao científico e, a um só tempo, introduzir uma postura investigativa na atividade educativa, de modo a afetar qualitativamente o sistema brasileiro de ensino, ou seja, presidido, na época, por Anísio Teixeira, o INEP expressa em suas políticas desenvolvidas na década de 1950, um desdobramento em relação às proposições do movimento escolanovista dos anos 1930.

Nesse sentido, a UDF e o CBPE situam-se em uma linha de continuidade do projeto promovido por Anísio Teixeira, visto que são experiências em torno da reestruturação do sistema de ensino iniciadas na Bahia, nos anos 20, e que foram aprofundadas no Distrito Federal, nos anos de 1930 e 1950 (XAVIER, 1999).

1.2 O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e sua importância no cenário educacional brasileiro

Cabe destacar que em 1930, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil (MES)³⁴, foi evidenciada a urgência da criação de uma instituição que tivesse seus objetivos voltados para os estudos pedagógicos; Em 1934 foi criada no âmbito do MES, a Diretoria Nacional da Educação que teve como princípios norteadores:

1. o estudo e o preparo dos processos e dos atos oficiais relativos ao ensino em todos os ramos;

³⁴ Decreto n° 19.402, de 14 de novembro de 1930.

2. as investigações de natureza pedagógica necessárias à coordenação das atividades e iniciativas da administração pública em todos os assuntos educacionais.

A dificuldade em conciliar num só órgão funções administrativa e de pesquisa, resultou em uma experiência insatisfatória. Somente em 1938, um órgão responsável por iniciar a pesquisa que compreendesse os problemas referentes ao ensino, entrou em funcionamento. O INEP foi criado sob a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia³⁵, por Gustavo Capanema, então ministro de Educação e Saúde do Governo Vargas, em 1937. No entanto, como assinala Gouvêa (2011), a instalação do referido instituto não aconteceu de imediato, pois além dos múltiplos encargos que a reestruturação acarretou ao Ministério, as vicissitudes políticas causadas pelo Estado Novo impediram o seu processo de instalação. Cabe ainda observar que o referido órgão só entrou em funcionamento de fato no ano de 1938, por força de legislação complementar, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Em 1938, o INEP passou a ser dirigido por Lourenço Filho³⁶, que ficou por aproximadamente sete anos à frente do Instituto. Por intermédio do Decreto-Lei nº580, de 30 de julho de 1938, as atribuições do Instituto foram ampliadas, tornando-se assim responsável, não apenas por realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, mas também cooperar com o Departamento

³⁵ Sob a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1938, este passou a ser Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, denominação usada por nós, considerando o período estudado.

³⁶ Manuel Lourenço Filho nasceu em Porto Ferreira (SP), em 1897. Seguiu a carreira do magistério. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação (que não vai vingar, torna-se uma seção de Pedagogia na FNFi), ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Faleceu em 1970. Referência: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/manuel_lourenco_filho

Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União, sendo atribuídos ao Instituto tanto as funções de caráter executivo como as de caráter investigativo. Os artigos 3º e 4º deste Decreto-Lei atribuíam ao INEP a responsabilidade de cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos e quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União, além de estabelecer ao INEP a seguinte organização: quatro seções técnicas (documentação e intercâmbio; inquéritos e pesquisas; psicologia aplicada; orientação e seleção profissional), um Serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica e um Museu Pedagógico.

Cabe ressaltar que o Decreto-Lei nº 580 trouxe inúmeras dificuldades para Lourenço Filho, pois o INEP, responsável por realizar as pesquisas referentes aos problemas de ensino, teve suas funções ampliadas, o que favoreceu a burocratização do órgão.

Como afirmam Mendonça e Xavier (2008), foram atribuídos à instituição os seguintes objetivos:

Organizar a documentação relativa à história e ao estado das doutrinas técnicas pedagógicas bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter o intercâmbio em matéria de pedagogia com as instituições educacionais do país e do estrangeiro, promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente aos problemas de orientação e seleção profissional; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos a teoria e à prática pedagógica. (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p.23)

As autoras ainda assinalam as iniciativas desenvolvidas por Lourenço Filho dentro do INEP, apesar da rigidez da burocracia estatal que o Instituto tinha que enfrentar. Entre elas, destacam-se a criação de uma biblioteca pedagógica, um serviço de documentação sobre a legislação educacional brasileira, e a Revista Brasileira de Educação (1941):

[...] Ele de fato implanta o órgão, organiza uma biblioteca pedagógica, um serviço de documentação sobre a legislação educacional brasileira, cria, em 1941, a Revista Brasileira de Educação, que é editada até hoje, e que vai divulgar, inclusive, não só os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo INEP, mas também o pensamento pedagógico internacional, e realiza uma série de inquéritos e estudos sobre a organização do ensino primário e normal nos Estados. Organiza também a documentação de caráter histórico, desenvolve uma série de levantamentos bibliográficos, além de promover diversas publicações de caráter técnico (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p.25).

Lourenço Filho permanece no cargo até 1945, sendo substituído por Murilo Braga³⁷, nesse período o Governo Federal minimizou as ações de pesquisa dentro do Instituto, como afirma Gouvêa:

Nesse período o INEP praticamente perdeu o seu caráter de instituto de pesquisas: continuaram apenas alguns serviços de documentação ligados à legislação e publicaram-se alguns catálogos sobre oportunidades de educação existentes no país. Cabe aduzir que a própria Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos passou por um processo de extrema irregularidade no que concerne à sua periodicidade (GOUVÊA 2011, p. 2-3).

É nesse período que essa instituição se consolidou como mais um órgão burocrático do Estado, perdendo seu caráter de instituto de pesquisa. Deste modo, concordamos com Gouvêa ao entender que

por motivos de excessiva burocratização e centralização das políticas públicas, por falta de pessoal especializado para funções importantes dentro da estrutura organizacional, por atribuições que estavam além das suas condições de atendimento ou por vicissitudes do próprio contexto político o INEP não teve nos estudos pedagógicos, na preocupação com a formação/aperfeiçoamento do magistério e na pesquisa educacional o seu eixo principal - aspectos que tiveram uma centralidade na gestão de Anísio Teixeira e seus colaboradores (GOUVÊA, 2008, p.3).

Cabe ressaltar que, durante a gestão de Murilo Braga, o INEP assumiu a administração dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942 e sua aplicação, em decorrência da extinção da antiga Diretoria do Ensino Primário e passagem das suas atribuições para o Instituto. Logo é criado, também, um sistema de cursos e bolsas de estudos para professores que viriam ao Distrito Federal frequentar os referidos cursos, com a previsão

³⁷ A gestão de Murilo Braga é tragicamente interrompida em 04 de julho de 1952 por um acidente aéreo que ocasionou sua morte. Atualmente, existe uma escola estadual, ligada à SEEDUC/RJ, em São João de Meriti, município da Baixada Fluminense que recebe seu nome.

de uma parcela de recursos do Fundo a ser aplicada no aperfeiçoamento de professores. Tais cursos foram regulamentados por meio do Decreto-lei nº 8583/46, que dispunha sobre a organização dos mesmos. Porém, o INEP não possuía condições técnicas, naquele momento, para formar uma estrutura eficiente que abrangesse o professorado brasileiro. Segundo Mariani (1982), foi durante esta gestão que o INEP perdera, parcialmente, as características de um órgão de pesquisa, pois, em virtude da extinção, à época, da Diretoria do Ensino Primário e Normal, absorvera a tarefa de construir prédios escolares nas zonas rurais. De acordo com Nunes (2000, p. 113), “nesta ocasião, o INEP estava esvaziado de suas funções de estudos e pesquisas”, a função conferida ao INEP, conforme assinala Darcy Ribeiro era a distribuição de verbas para os deputados construírem escolas rurais, para em seguida, forçar o Estado a nomear professoras por eles indicadas. Nas palavras do educador,

O INEP se desdobrou em uma rede e numa concepção de que o INEP era para dar dinheirinho para fazer escola rural, que era o que mantinha o INEP. Os deputados o que queriam era escola rural, uma escola de duas salas com uma privadinha que nunca foi usada no campo, sempre fedida pra burro... eles queriam aquilo. Criada a escolinha, forçavam o Estado a nomear a professora, as meninas formadas na escola normal. Então, havia todo o complô que convertia o Ministério da Educação em construtor de más escolas rurais (apud XAVIER, 1999, p.79).

Com a criação do CBPE, por Anísio Teixeira, os cursos de formação ganham destaque e condições técnicas e de funcionamento no projeto de formação de professores do INEP, como veremos no capítulo que se segue.

De acordo com Mendonça e Xavier (2006), Anísio Teixeira não só dá continuidade a política de formação de professores iniciada na gestão anterior, como assume, desde o início, que a questão da qualificação do professor é não só a estratégia central do processo de “reconstrução” da educação nacional, para adequá-la às necessidades do desenvolvimento do país, como também, a forma privilegiada de o INEP desempenhar sua atribuição de prestar assistência técnica aos estados.

Em um documento intitulado “*INEP – Relatório de 1952*”³⁸, faz-se referência à proposta de criação de um “centro nacional de preparo de professores e especialistas de educação”, que deveria abastecer os “centros regionais”. A

³⁸ Documento Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

criação deste centro estaria em estudo, “com a colaboração da UNESCO e dos Negócios Interamericanos”, podendo ser a semente do “Centro Nacional do Preparo de Professores e Especialistas de Educação, necessário para que o programa de assistência técnica ao ensino dos estados venha a ter a eficácia desejada”.

Sobre a criação do CBPE e a rede a ele articulada, Mendonça e Xavier (2006) nos chamam a atenção para a percepção da importância desse Centro para a possibilidade de promover uma série de pesquisas no âmbito educacional, a fim de constituir parâmetros referenciais para a reforma educacional conduzida por Anísio Teixeira.

É muito significativo perceber que a proposta de organização de uma rede de centros de treinamento de professores tenha antecedido a proposta que depois se concretizaria de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs). Esta proposta inicial seria posteriormente retomada por Anísio e alguns destes centros de treinamento de professores chegaram a ser instalados (...) constituindo-se, desta forma, a partir do INEP/CBPE, uma segunda rede, que incorpora a constituída pelos centros de pesquisa, mas que é mais ampla, não se identificando totalmente com ela. De qualquer forma, cumpre destacar, que, explicitamente, os centros de pesquisa incluíam, entre seus objetivos, o “treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação e professores de escolas normais e primárias” (item IV do art. 1.1, do Decreto 38 460, de 28/12/1955), incorporando, dessa forma, as atribuições previstas para os centros de treinamento de professores (MENDONÇA e XAVIER, 2006, p.3-4).

Em 1952, Anísio Teixeira assume a direção do INEP após a morte de Murilo Braga, até então, diretor do Instituto.

As ações de Anísio Teixeira frente ao INEP, na década de 1950, expressa um desdobramento de suas políticas em relação às proposições do movimento escolanovista dos anos 1930, ou seja, Anísio Teixeira intentava transformar o INEP em um órgão mais dinâmico com vistas a converter-se num centro de formação do magistério nacional, bem como num polo de articulação e renovação do Sistema Nacional de Educação, o que fica evidenciado no discurso de posse proferido por Anísio Teixeira:

(...) 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. (...) Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, por que isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à idéia de que há passos e etapas cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas (TEIXEIRA, 1952)³⁹.

Anísio Teixeira passou a revigorar a função específica de desenvolver estudos sobre os problemas da educação brasileira. “Tendo em vista que o INEP se transformou num órgão mais legislador do que de estudos e pesquisas, a criação do CBPE colocou-se como a solução para os problemas do INEP no referido setor” (XAVIER, 1999, p. 84). Cabe destacar que a gestão anisiana frente ao INEP 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, por meio de estudos e pesquisas que ampliassem as ações do Ministério. 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. 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.

Nessa perspectiva, a fim de modernizar a organização e a estrutura do INEP, criou em 1952 e 1953, respectivamente, a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) voltadas à produção de material didático que funcionasse como guias para o professorado secundário, bem como a realização de um amplo levantamento da situação do ensino médio no país.

³⁹ Discurso de posse de Anísio Teixeira. Documento Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

Gouvêa explicita a gênese dessas campanhas que objetivavam dar assistência técnica ao professorado, além de se constituírem como estratégias de fornecimento de instrumentos básicos do trabalho docente.

Ainda, a gênese da Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar (CILEME) quando assinala que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tinha de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino. A gênese, também, da Campanha do livro didático e manuais de ensino (CALDEME) – campanha fundamental para a sustentação da tese deste artigo - ao asseverar que os métodos de tratamento surgiriam nos guias e manuais de ensino para os professores e diretores de escolas, os quais constituirão livros experimentais de sugestões e recomendações, para a condução do trabalho escolar (GOUVÊA, 2011, p. 3).

Merece destaque um trecho da carta encaminhada pelo Ministro da Educação, Cândido Mota Filho⁴⁰ à Presidência da República, onde justifica a criação da CALDEME.

A assistência técnica ao professorado constitui uma das funções mais importantes dos serviços educacionais, qualquer que seja a jurisdição que se situem. Uma tal assistência é infinitamente mais valiosa do que normas coercitivas, sobretudo partindo da esfera federal. A sua necessidade tanto se faz sentir em relação ao professorado de alto preparo quanto ao de formação deficiente. Ambos dela se utilizarão na medida de suas forças, uns e outros aproveitando-se dos ensinamentos e sugestões.

Há dois métodos principais de prestar a assistência técnica; ou tornando acessíveis aos professôres cursos de aperfeiçoamento; ou fazendo chegar às suas mãos guias ou manuais escritos especialmente para a sua orientação. Apesar das vantagens inegáveis da instrução pessoal, ambos os métodos precisam ser usados simultaneamente. Entre outros motivos para isto se destaca o seguinte: os cursos de aperfeiçoamento, para atingirem repetidamente a massa do professorado no país, e, ao mesmo tempo, manterem o alto padrão que lhes compete, exigiriam um pessoal numeroso, com elevado preparo, e recursos financeiros extraordinários.

Não é justo aguardar a oportunidade para tais recursos. O justo clamor provocado pelas deficiências qualitativas do nosso ensino está exigindo providências urgentes, Cumpre iniciar

⁴⁰ Cândido Mota Filho nasceu na cidade de São Paulo no dia 16 de setembro de 1897. Foi um advogado, professor, magistrado, jornalista, escritor, ensaísta e político brasileiro. Em 1954, quando era vice-presidente do Partido Republicano, chefiado por Artur Bernardes, tornou-se ministro da Educação a convite de João Café Filho, que em 24 de agosto desse ano assumira a presidência da República em consequência da morte de Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mota-filho-candido>.

uma campanha tenaz que vise acudir, sem demora, ao professorado, fornecendo os instrumentos básicos de trabalho e sugestões para o progresso contínuo do ensino (MOTA FILHO, 1956, p. 27-28).

Tratava-se, portanto, de ações sem precedentes na esfera educacional. De acordo com Nunes (2000), essas duas campanhas foram antecipações das atividades do CBPE⁴¹.

Em 11 de novembro de 1953, Anísio Teixeira criava o Centro de Documentação Pedagógica, que visava sistematizar e integrar os trabalhos desenvolvidos pelas duas campanhas e por outros setores do INEP. A constituição deste Centro configurou-se como a etapa final do processo que culminou com a criação do CBPE, que, não só se configuraria como o órgão coordenador das atividades desenvolvidas, mas se constituiria no verdadeiro braço executivo do primeiro. Com isto, entra-se no que parece ser o período áureo do INEP, durante a gestão de Anísio Teixeira, que corresponde, igualmente, a um momento de maior estabilidade institucional e política do país, sob o governo de Juscelino Kubistchek (MENDONÇA e XAVIER, 2006).

Como nos lembra Cecília Lima (2008), o intuito de Anísio Teixeira era criar condições objetivas para o desenvolvimento científico, relacionando o conhecimento da realidade educacional com os constructos teóricos oriundos das ciências sociais. Ainda de acordo com a autora, a operacionalização desse objetivo se deu através da criação do CBPE.

1.3 O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais: uma estratégia para se instituir uma política de formação do magistério nacional

No dia 28 de dezembro de 1955 foi criado, dentro do INEP, pelo Decreto-Lei nº 38.460, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com o envolvimento da UNESCO⁴², “do qual Anísio foi consultor nos anos 40 e que tinha como missão ampliar as bases da educação no mundo e levar os benefícios da ciência a todos os países” (NUNES, 2000, p. 114). Com sede

⁴¹ Decreto n. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. O Decreto transferiu as atividades realizadas pela CALDEME e pela CILEME no âmbito do INEP para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e seus congêneres regionais.

⁴² O envolvimento da UNESCO se dá por meio das Conferências Internacionais de Instrução Pública que patrocinava e mais diretamente de um projeto de pesquisas sobre relações raciais e assimilação cultural no Brasil (NUNES, 1999, p. 114).

localizada no Rio de Janeiro⁴³, objetivava a cooperação e a articulação entre educadores e cientistas sociais para o estudo e resolução dos problemas educacionais, bem como a especialização de professores para atuar no sistema público de ensino. “A ideia era, por meio do CBPE, em articulação com pesquisadores das universidades, levar os intelectuais a lidar com o ensino primário, conferindo-lhe dignidade acadêmica, mas, mais que isso, apresentar propostas concretas de intervenção para sua melhoria” (NUNES, 2000, p. 114).

Para Anísio Teixeira:

A originalidade dos Centros está em sublinhar especialmente essa nova relação entre o cientista social e o educador. (...) Os Centros vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação. O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais, ou antropólogos-educacionais, psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das “práticas educacionais”.

Os educadores – sejam professores, especialistas de currículo, de métodos ou de disciplina, ou administradores – não são, repitamos, cientistas, mas artistas, profissionais, práticos (no sentido do practioner inglês), exercendo, com métodos e técnicas tão científicas quanto possível, a sua grande arte, o seu grande ministério (TEIXEIRA, 1977, p. 55)

O CBPE também objetivava a intervenção no sistema de ensino do país e para isso se constituiu como

(...)uma política editorial que incluía a publicação tanto de textos didáticos, quanto de livros voltados para a análise e interpretação dos problemas brasileiros, com ênfase no conhecimento da situação educacional; as escolas experimentais, vinculadas aos centros regionais de pesquisa; e os cursos de formação de professores e especialistas. (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p.34).

O CBPE reuniu intelectuais nacionais e internacionais de renome, que fizeram pesquisas sobre os temas mais variados como, por exemplo, a reconstituição histórica de aspectos da realidade brasileira, a urbanização, a industrialização e seus efeitos sobre a escolarização do país e a formação de docentes para o primeiro e segundo graus.

⁴³ O CBPE tinha sua sede localizada no Distrito Federal à Rua Voluntários da Pátria, 107 em Botafogo, onde funciona atualmente o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).



Imagem 02 – Inauguração da sede do CBPE. Darcy Ribeiro (primeiro à direita) e Lúcia Marques Pinheiro (primeira à esquerda). Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

Podemos dizer que a ideia de fundar a reconstrução educacional do país em bases científicas era anterior à 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., sendo esse mesmo discurso uma consolidação do novo projeto educacional em curso. De acordo com Gouvêa, o referido discurso contém:

O alargamento das atribuições do INEP e sua centralidade no processo de reconstrução da educação nacional ao afirmar que as funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ganhariam, nessa nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum e o papel dos estudos do INEP na eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar (GOUVÊA, 2008, p.3).

Ainda de acordo com o autor, é com a criação do CBPE que as bases de tal projeto idealizado por Anísio Teixeira encontraram um solo fértil para a sua implantação, haja vista que o investimento institucional possibilitou o atingimento de alguns objetivos nucleares desse projeto: as relações entre Educação e Sociedade, numa trama que conduziu ao cotejamento entre o

“mundo rural” e o “mundo urbano”, entre o “regional” e o “nacional” e que envolveu expoentes intelectuais de diferentes áreas do conhecimento na elaboração de propostas curriculares e manuais didáticos como balizadores da prática docente à época. Considerando a conjuntura de criação do CBPE, cabe ressaltar que o Centro 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. “É o CBPE – ponto de encontro das duas gerações de intelectuais e foco de combate na disputa pela implementação de projetos diferenciados de construção do Estado brasileiro pela via da educação” (XAVIER, 1999, p.35).

Como nos lembra Xavier (1999), o CBPE era mais um “braço de atuação” do INEP, que permitia por em prática os projetos de pesquisas, visto que se constituiu como um órgão que não precisava enfrentar as burocracias do Estado; 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”, assumindo uma feição mais prática, se comparado ao INEP, totalmente voltado para as resoluções das complicações estatais. Ademais, o Centro foi pensado de forma a “fugir” da burocracia estatal, pois não estava submetido à ingerência direta da burocracia governamental. Eram “Campanhas Extraordinárias” no âmbito do MEC. Os quadros profissionais se constituíam por cargos comissionados, convidados por Anísio Teixeira e seus colaboradores.

Anísio criou o CBPE com o objetivo de auxiliar os professores na melhoria de sua prática. “Uma vez inauguradas as reflexões e as pesquisas no campo educacional, Anísio Teixeira esperava que a prática educativa sofresse alterações com a aplicação dos resultados de pesquisas” (MENDONÇA, 1997). Além disso, o INEP também era responsável pela publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*⁴⁴, importante periódico da época,

⁴⁴ Teve sua primeira publicação em julho de 1944, ainda na gestão de Lourenço Filho. Esse periódico é publicado, pelo INEP, até os dias atuais. Cabe ressaltar que o INEP/CBPE também foi responsável pelas publicações da *Revista Educação e Ciências Sociais*, a revista teve 10 números publicados, entre março de 1956 e setembro de 1962; e do *Boletim Mensal do CBPE* (1956-1977).

para o qual colaboravam educadores envolvidos nos debates educacionais de então.

Como observou Xavier (1999), o CBPE se encaixa na perspectiva desenvolvimentista, na medida em que o Plano de Metas da Presidência da República, ao tratar de educação (meta nº 30), registrou o assunto sobre a formação do pessoal técnico, associando o processo educacional a fatores de dinamização do desenvolvimento econômico. O CBPE também se constituiu como um centro de pesquisas e de assessoria técnica para assuntos educacionais. Ainda de acordo com a autora:

Com a criação do CBPE, em 1955, Anísio Teixeira propôs dar ao MEC um conjunto de procedimentos e dados estatísticos não só para o planejamento, o controle e a fiscalização mais precisos da situação educacional do país, como também para levar o professorado das escolas e ensino fundamental e médio o acesso a informações e a possibilidade de desenvolverem estudos e experimentações que lhes possibilitassem adquirir uma visão ampla e auto-reflexiva acerca do papel do professor e da escola, das características regionais e da dimensão nacional sob as quais se realizavam as atividades de ensino. Desse modo, a ideia de formação de uma consciência nacional e de intervenção no sistema de ensino como objeto a requerer análise e planejamento e, ao mesmo tempo, como estratégia para garantir o desenvolvimento do país, aparece adaptada ao contexto dos anos 50 e projetava em uma nova instituição (XAVIER, 1999, p. 67).

Em resumo, a criação do CBPE visou atender as demandas da sociedade daquela época, que vivia um momento de efervescência com os avanços alcançados por ela e clamava por educação, inclusive para alimentar o seu desenvolvimento econômico. Era necessário reformar o ensino e preparar o professorado. De acordo com o próprio Anísio Teixeira:

Os Centros de Pesquisas Educacionais foram criados para ajudar a aumentar os conhecimentos científicos que assim possam ser utilizados pelos educadores – isto é, pelos mestres, especialistas e administradores educacionais – para melhor realizarem a sua tarefa de guiar a formação humana, na espiral sem fim de seu indefinido desenvolvimento. (TEIXEIRA, 1957, p.22)

O que se propunha era a articulação entre ciência, educação e política, isto é, o CBPE sugeria uma relação estreita entre conhecimento e ação, entre prática social e pesquisa educacional, além de favorecer a especialização e autonomização do campo educacional. Para Anísio Teixeira, essa articulação

entre as ciências sociais e educação era indispensável para a realização do seu projeto educacional.

Em carta ao então Ministro da Educação Cândido Mota Filho (1954), Anísio Teixeira explicita os objetivos fundamentais do CBPE⁴⁵:

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 antropológico-social 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 brasileiras.

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

⁴⁵ Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

e de progresso da ciência. Dessa forma, o CBPE se transformou numa importante entidade destinada à promoção de pesquisa científica, com o objetivo de auxiliar as políticas públicas educacionais no país.

Tendo como referência o conceito de “estratégia” explorado por Certeau, Gouvêa (2006 e 2011) nos aponta três tipos de estratégias que sustentaram uma análise das funções atribuídas ao CBPE.

QUADRO 02 – Estratégias de sustentação do INEP/CBPE

Tipo de estratégia	Principais formas de execução
Estratégias de articulação	A partir da articulação com as instâncias internas ao órgão, que era realizado com constância.
Estratégias de irradiação	Foram utilizados os instrumentos de divulgação das iniciativas do CBPE. Destaque para o Boletim do CBPE e a Revista Educação e Ciências Sociais.
Estratégias de mobilização	Baseado em uma filosofia que previa o envolvimento de todos os atores, num processo contínuo.

Quadro elaborado pela autora da dissertação, tendo em vista a concepção de Gouvêa (2006 e 2011).

Ainda segundo Gouvêa (2006), os temas relevantes para a compreensão dessas estratégias foram publicados na *Revista Educação e Ciências Sociais*.

De uma forma geral, esses temas expressaram a percepção institucional sobre o momento do país. Um tempo histórico pautado pelo nacional-desenvolvimentismo num processo de tentativa de transformação acelerada das relações econômicas e sociais numa perspectiva de dimensionar o progresso representado pela evolução urbana brasileira em contraste com o propalado imobilismo do universo rural. Desta forma, a Revista Educação e Ciências Sociais divulgou pelas suas páginas os modelos de intervenção exemplar nas práticas curriculares e nas práticas dos professores visando ao alcance da compreensão/modificação do mundo rural (sinônimo de atraso) sob as lentes do mundo urbano (atestado de progresso) num processo de articulação entre Educação e Sociedade via a realização de pesquisas, inquéritos e levantamentos realizados por educadores, sociólogos e antropólogos ligados ao CBPE (GOUVÊA, 2011, p. 1)

O CBPE se organizou em torno de divisões autônomas, mas com integração entre as pesquisas e temas de estudo, em prol da construção de um

estatuto científico à educação. Como sinaliza Mendonça (1997), a estrutura do CBPE apresenta claramente seu aspecto intervencionista, considerando que Anísio pretendia submeter as escolas ao crivo do estudo objetivo, às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, examinar rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar. Nessa perspectiva, foram criadas quatro divisões (i) Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE); (ii) Divisão de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP); Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) e (iv) Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), a qual temos maior interesse em estudar, tendo em vista que a Escola Guatemala era vinculada à essa Divisão.

Através da análise do organograma do CBPE, notamos que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais possui uma estrutura diferenciada. Através de pesquisa, podemos perceber que o organograma do CBPE não possui linhas, pois intenta mostrar que as divisões não são sequenciais ou agrupadas, o que não representa uma estrutura hierárquica ou uma ordem interna. Apresentamos aqui o organograma original, extraído do Plano de Organização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais⁴⁶.

⁴⁶ Disponível: Revista Educação e Ciências Sociais. ano I, vol.1, nº 1, março/1956, p. 53.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Diretor

Centros Regionais de
Pesquisas Educacionais

Centro Brasileiro de
Pesquisas Educacionais

Comissão Consultiva⁴⁷

CBPE

DIREÇÃO DO PROGRAMA

Divisão de Estudos e
Pesquisas Educacionais
/ DEPE

Divisão de Estudos e
Pesquisas Sociais /
DEPS

Divisão de
Documentação e
Informação Pedagógica
/ DDIP

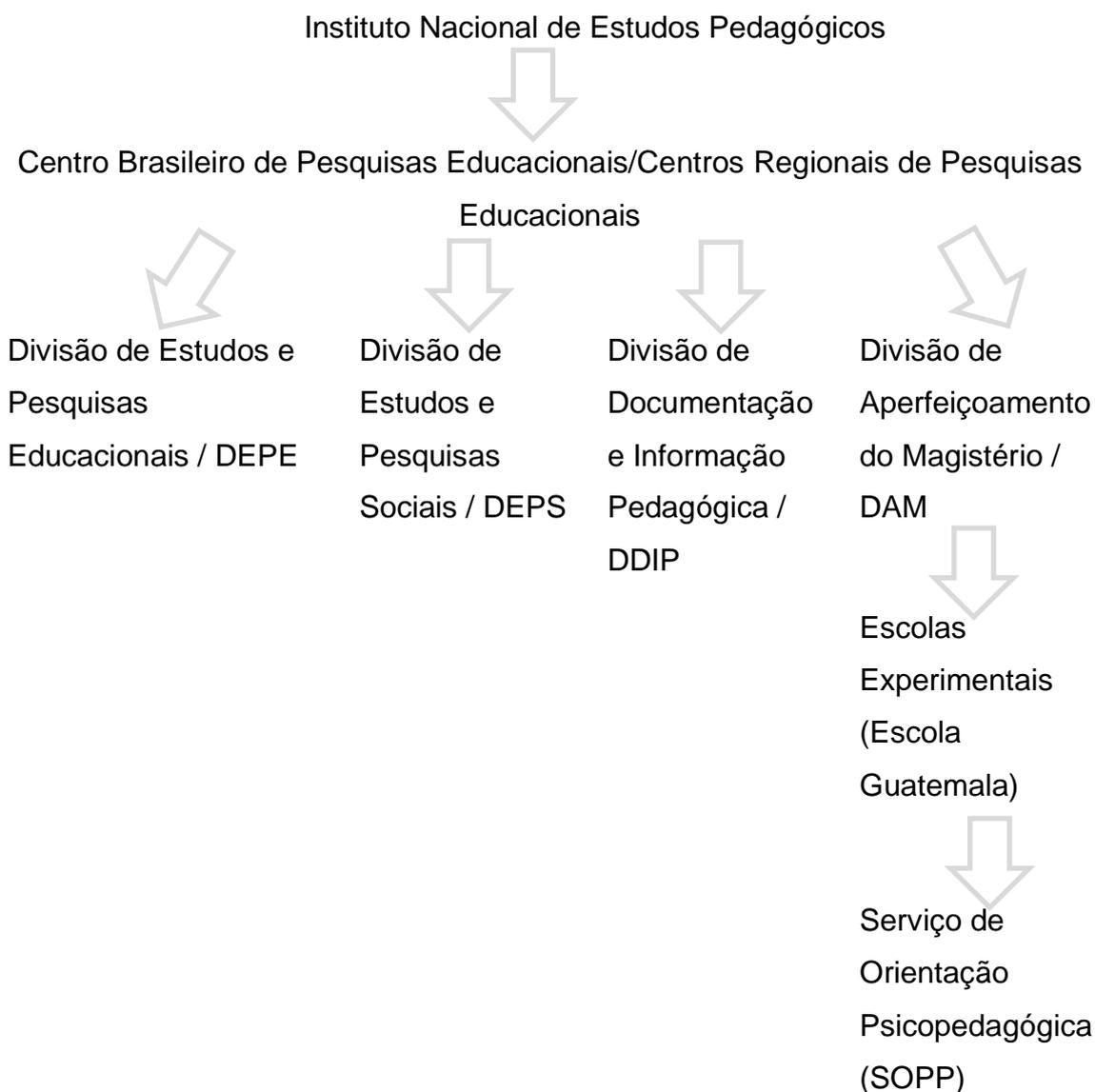
Divisão de
Aperfeiçoamento do
Magistério / DAM

Secretaria Executiva

Serviços Administrativos

Agora, apresentamos um organograma elaborado pela autora do trabalho, que visa localizar a Escola Guatemala e o SOPP na perspectiva do CBPE. Optamos por usar setas para melhor compreensão do mesmo

⁴⁷ Órgão responsável pelo trabalho de inter-relacionamento entre o CBPE e os CRPE's. Entre as ações propostas no âmbito da primeira reunião desta Comissão, salientamos: a) consistir em uma comunidade de órgãos de pesquisa e não em um agrupamento burocrático com hierarquias e subordinação; b) a articulação do CBPE com os Centros Regionais; c) como principal papel da Comissão consta o de estabelecer, definir e regulamentar esta articulação entre os órgãos de pesquisa existentes no âmbito do MEC/INEP. Ver: LEITE FILHO, Aristeo; SANTOS, Pablo Bispo dos; GOUVÊA, Fernando (2008).



A DAM era a Divisão responsável pelas Escolas Experimentais. Por sua vez, dentro dessas escolas, funcionava o SOPP, serviço responsável pelo apoio psicopedagógico nessas instituições e fundamental para o sucesso da proposta educacional adotada nas escolas, como veremos no capítulo 3 desta dissertação.

A DEPS e a DEPE 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 subordinadas 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. Eram chefiadas por Darcy Ribeiro⁴⁸ e Jayme Abreu⁴⁹, respectivamente.

A DDIP⁵⁰ era chefiada por Elza Rodrigues Martins e 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. Essa Divisão buscava informações e esclarecimentos com professores e administradores sobre as suas atividades rotineiras. Entre as atividades desenvolvidas por essa Divisão, merecem destaque:

- 1- Exposição de publicação, documentação e material didático sobre a atuação da ONU.
- 2- Exposição de aparelhos para o ensino das ciências;
- 3- Distribuição de livros;
- 4- Disponibilização de equipamentos e materiais de ensino como projetores, para os professores.

A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), dirigida pela professora Lúcia Marques Pinheiro⁵¹, desde sua criação, em 1955, desenvolvia projetos que visavam à formação e aperfeiçoamento dos profissionais de educação.

⁴⁸Darcy Ribeiro nasceu na cidade de Montes Claros (MG) no dia 26 de outubro de 1922. Em 1943, ingressou na Escola de Sociologia e Política (USP) graduando-se em 1946. Designado por Anísio Teixeira, passou a dirigir em 1957 a Divisão de estudos sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Ministério da Educação. Em 1959, por decreto presidencial, Darcy foi encarregado de planejar a montagem da Universidade de Brasília (UnB). Em 1961, com a inauguração da UnB, foi nomeado seu primeiro reitor. Em agosto de 1962 assumiu o Ministério da Educação e Cultura, deixando a reitoria da UnB, onde foi substituído por Anísio Teixeira. Em janeiro de 1963, por ocasião do retorno do país ao regime presidencialista, deixou o Ministério para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Em março de 1982, Darcy Ribeiro foi lançado candidato a vice-governador do Rio de Janeiro, na legenda do PDT, na chapa vitoriosa encabeçada por Leonel Brizola. Empossado como vice-governador, acumulou ainda no novo governo o cargo de secretário estadual de Ciência e Cultura, além de coordenar o Programa Especial de Educação, cuja principal meta era a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Faleceu em 17 de fevereiro de 1997, na capital federal. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/darcy_ribeiro

⁴⁹ Jayme Abreu, baiano, formou-se em medicina em 1930. Em 1942, foi convidado a para ser assessor de Anísio Teixeira, quando Anísio foi nomeado para a Secretaria de Educação da Bahia. Em 1947, assumiu a superintendência do Ensino Médio. Acompanhou Anísio Teixeira na direção do INEP, coordenou estudos relativos ao Ensino Médio na Campanha de Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Participou ativamente da criação do CBPE, assumindo a coordenação da DEPE. Ver: XAVIER, 1999.

⁵⁰ No CRPE/MG, essa Divisão recebeu o nome de Serviço de Orientação e Divulgação Pedagógica. Ver: XAVIER, 1999.

⁵¹ Permanece pouco explorada a biografia de Lúcia Marques Pinheiro, que foi tema da dissertação de mestrado de Andrea Sales Borges dos Reis (2015).

Lúcia Marques Pinheiro, filha do bancário Antônio Marques Pinheiro e de Alice Gouvêa Marques Pinheiro, nasceu em agosto de 1916. Formou-se em 1936 no Instituto de Educação da UDF e em 1954 assume a coordenação de Formação de Pessoal enquanto técnica do INEP. 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.

Como nos lembra Macedo (2007), além dos cursos, essa Divisão tinha o objetivo de criar escolas e classes que pudessem vir a proporcionar um espaço de pesquisa e experimentação, pois por intermédio destas instituições poderiam testar os novos métodos pedagógicos e desenvolver pesquisas científicas sobre questões escolares. Era de responsabilidade desta Divisão a criação de estratégias que pudessem viabilizar o projeto de profissionalização do magistério, como a criação de escolas laboratório.

É importante ressaltar que todas as Divisões do CBPE tinham um papel crucial e bem definido no que se refere aos estudos e análises da situação educacional do país.

Mendonça (2008) aponta que nos quatros últimos anos da gestão de Anísio Teixeira, o Centro entrou numa crise interna, que foi desencadeada por conta da “clivagem do grupo em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública” (MENDONÇA, 2008, p.108), após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4,024, de 1961; além da ausência de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que estavam envolvidos com a criação da Universidade de Brasília e a mudança da sede do INEP para essa mesma cidade; e do golpe civil-militar de 1964⁵², que extinguiu os CRPEs. Em 1977, se deu a extinção do próprio CBPE, “encerramento este mercado pelo apagamento da memória deste significativo projeto de ação e intervenção”, diz REIS (2015, p.21).

⁵² Foi um golpe de estado deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart, que se estendeu até 1985. O poder político foi efetivamente controlado por militares, que pouco zelavam pelos direitos humanos e usavam todos os meios necessários para calar seus opositores. Referência: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>.



Imagem 03 - Visita de Anísio Teixeira no CBPE com Edgar Santos. Disponível no acervo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

1.4 A Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM): o fomento ao experimentalismo pedagógico

Para implementação das medidas que buscavam o fomento de uma nova cultura pedagógica, a DAM tinha um papel estratégico, visto que essa Divisão era responsável pelo desenvolvimento de projetos ligados à formação de docentes e de técnicos, além de supervisionar as atividades das Escolas Experimentais existentes, sendo responsável ainda pela implantação de novas metodologias. Acrescido a isso, 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, por meio da Escola Guatemala.

Em 1955, Anísio Teixeira encarregou Lúcia Marques Pinheiro de dirigir a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. A DAM tinha por objetivo “organizar uma escola primária que pudesse trazer maior esclarecimento à educação primária em nosso País, firmando dois pontos: o ensino em si e a preparação de pessoal qualificado para ensinar”⁵³.

As atividades do CBPE voltavam-se para o desenvolvimento de um amplo programa de profissionalização dos agentes atuantes no sistema público de ensino. Em carta⁵⁴ endereçada à Fernando de Azevedo, diretor do CRPE de São Paulo⁵⁵, Anísio Teixeira define questões que, para ele, seriam prioritárias no projeto do CBPE, colocando em pauta a importância que as escolas laboratório assumiam no projeto.

(...) O problema de preparar o pessoal para o Centro parece-me ser da mais alta prioridade. (...) pois a dificuldade suprema é de pessoal realmente habilitado para o trabalho de pesquisa e planejamento educacional. (...) Ora, sendo o Centro um núcleo de pesquisas aplicadas em escolas de demonstração (...) temos que preparar um staff de educadores capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-los por meio de estudos científicos (...) Como iremos fazer isso com os professores que temos? (...) Não vejo como formar professores para a **reconstrução educacional**, que dia a dia se faz mais urgente no Brasil, senão enviando-os para o exterior. O preparo no estrangeiro de professores para as **escolas de demonstração**, será uma condição essencial para conseguir recursos para essas escolas. Sem as escolas de demonstração, o nosso trabalho não passará de levantamentos. **A pesquisa aplicada em educação não pode prescindir das escolas-laboratório** (TEIXEIRA, 1958 - grifos nossos).

A qualificação de professores era uma forte preocupação do CBPE e, por isso, ocupava um lugar central no projeto deste Centro. Dessa forma, as ações da DAM tinham papel central no projeto do CBPE, à medida que as

⁵³ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960”. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

⁵⁴ Carta datada de março de 1958. Disponível no Arquivo pessoal de Anísio Teixeira (CPDOC/FGV).

⁵⁵ Fernando de Azevedo ocupou o cargo de diretor do CRPE/SP entre os anos de 1956 a 1961. O CRPE/SP foi o primeiro Centro Regional a ser inaugurado, estabelecendo-se através de um convênio firmado entre o INEP e a Reitoria da Universidade de São Paulo. Por estar vinculado à USP, o Centro contou com a colaboração de vários intelectuais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras daquela Universidade, tornando-se um espaço propício ao debate e às investigações no campo educacional. Referência: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo

ações ali desenvolvidas constituíam-se como o primeiro passo para a formação do que Anísio chamava de espírito científico nos professores.

Esperava-se que, por meio 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.

A DAM era a Divisão responsável pelo desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento do magistério, tanto para professores de escolas normais quanto para administradores, orientadores e especialistas em educação. De acordo com Lima (2008), 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.

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

Um bom exemplo da atuação da Divisão é encontrado na *Súmula de atividades do INEP e dos Centros Regionais*⁵⁶, publicada em 1963 e assinada por Péricles Madureira de Pinho (então diretor substituto do INEP) ao Ministro da Educação, pois nos dá uma visão geral das atividades desenvolvidas pela DAM:

⁵⁶ Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV

a) Supervisão das atividades do 1º Centro Experimental de Educação Primária do Estado da Guanabara ⁵⁷(Escola Guatemala⁵⁸);

b) Cursos de formação de professores supervisores e de pesquisa em psicologia;

c) Estudos sobre programas de ensino primário, professorado primário do Estado da Guanabara, 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.

De acordo com Lima (2008), a DAM possuía também uma política de publicações de livros com temática pertinente à 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;

⁵⁷A Guanabara foi um estado do Brasil de 1960 a 1975, que existiu no território do atual município do Rio de Janeiro. Foi fundado quando a capital do país, (Distrito Federal) foi transferida para Brasília. Tornando-se a única cidade-estado no Brasil. Em 1975, houve a fusão do Estado da Guanabara e do Estado do Rio de Janeiro, mantendo a denominação de Rio de Janeiro e com a cidade do Rio de Janeiro voltando a ser a capital do Estado.

⁵⁸ Escola inaugurada em 1954 no, até então, Distrito Federal na gestão do prefeito Dulcídio do Espírito Santo Cardoso. Tornou-se experimental no ano seguinte a partir de um convênio entre o INEP e a Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Como será explicitado no próximo capítulo. Ver: Lima (2008).

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.

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.

Para que esse projeto alcançasse nível nacional, foram criados os Centros Regionais, que tinham a mesma estrutura organizacional do CBPE. Baseado em Elias (1994), Gouvêa afirma se tratar da tessitura de uma *rede* interdependente, reforçando

(...) a ideia de um projeto coletivo, ou seja, de um grupo sob o comando de Anísio Teixeira que, mais do que atingir finalidades específicas, teve a intenção de construir marcos no campo educacional e, por conseguinte, operar intervenções no fazer docente e no fazer da escola, sobretudo no que concerne ao currículo escolar (GOUVÊA, 2011, p.39).

Nunes (2000) nos chama a atenção para o fato de que a criação do CBPE e dos CRPEs “criou uma estrutura quase paralela à estrutura do MEC para gerenciar a educação”. Ainda de acordo com a autora,

o caráter de instituição de pesquisas e de assessoramento técnico e a vinculação de órgãos internacionais como a UNESCO contribuíram para que o CBPE se constituísse num organismo peculiar – nem totalmente dependente, nem totalmente autônomo do Estado (NUNES, 2000, p. 116).

A ideia inicial era de que cada Centro Regional tivesse sua própria escola de observação e experimentação. Contudo, dos seis estados⁵⁹ onde os Centros Regionais funcionaram, somente os estados da Bahia e do Rio de

⁵⁹ Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais se localizavam em Porto Alegre, Belo Horizonte, Salvador, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro (sede do Centro Nacional). Eram coordenados por Elooch Ribeiro Kunz, Mario Casasanta e Abgar Renault, Luis Ribeiro Serra e Carmem Spínola Teixeira, Gilberto Freire, Fernando de Azevedo, respectivamente. Cabe ressaltar que O CRPE/ MG articulou-se com a Secretaria de Educação, o CRPE/ RS com a Faculdade de Filosofia e o CRPE/ SP com a Universidade de São Paulo. Ver: Lima, 2008.

Janeiro implantaram instituições escolares de demonstração.⁶⁰ Na Bahia, o trabalho experimental era desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁶¹; no Rio de Janeiro, era a Escola Guatemala que funcionava como o centro de experimentação pedagógica. Contudo após a pesquisa realizada para essa dissertação, encontramos trabalhos que fazem menção à existência de outras escolas experimentais, no período estudado. Analice Martins da Silva (Fundaj – 2012), traz à luz a existência de uma escola de experimentação vinculada ao CRPE-PE. Por outro lado, temos registros do Centro Educacional Guaíra, localizado no Paraná. Apesar de não existir CRPE nesse estado, há indícios que o INEP firmou uma parceria com o governo do Paraná para a concretização de um laboratório de ensino primário. Cabe destacar também, que muitas professoras que atuavam nesse Centro Educacional vieram para a Escola Guatemala participar dos cursos de aperfeiçoamento do Magistério, bem como implantaram as novas metodologias de ensino no referido Centro Educacional.⁶²

Segundo Macedo:

Nos anos 1950, com a criação dessas escolas experimentais, em paralelo a outras estratégias, o CBPE/INEP vai pôr em prática o seu intento de dar cientificidade ao campo educacional. Essas escolas se transformariam em um espaço privilegiado para a implementação de medidas que visassem, principalmente, às mudanças na organização e no funcionamento da educação brasileira, além, é claro, das políticas de valorização do magistério (MACEDO, 2008, p. 221).

Logo, as escolas experimentais seriam destinadas a servir de laboratório de testagem, possibilitando o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o específico escolar.

Além da Escola Guatemala, estava sob a responsabilidade da DAM o programa de aperfeiçoamento de professores, sendo: a) Aperfeiçoamento de professores da Escola Experimental. b) Aperfeiçoamento do magistério dos

⁶⁰ Informação obtida através da leitura de Xavier (1999).

⁶¹ O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, foi pensado por Anísio Teixeira, na condição de Secretário da Educação, e construído no bairro da Liberdade (Salvador-BA), sendo inaugurado em 1950. Era uma escola de educação primária. Tornou-se experimental após a criação do CRPE em Salvador. Referência: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>

⁶² Ver mais sobre: BENCOSTTA (2006) e MOSSORUNGA (2006).

Estados; Estudos e pesquisas sobre a Educação primária; Preparação das publicações de assistência técnica ao magistério; Colaboração da DAM com órgãos de administração do Estado da Guanabara; Auxílio na administração dos Centros Regionais do INEP – CRPE's (REIS, 2015, p.77). É digno de nota que a DAM objetiva influir na melhoria do ensino em todo país, sendo os cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores a via para irradiação do conhecimento por todo país.

Visto que a experiência desenvolvida na Escola Guatemala sofreu algumas resistências, ao longo deste estudo buscamos apresentar como as ações empreendidas por Therezinha Lins de Albuquerque, frente ao SOPP, foram importantes para que o programa de aperfeiçoamento desenvolvido pela DAM junto aos professores da Escola Experimental lograsse êxito. Como afirma Macedo (2007), as dificuldades e resistências das professoras quanto à nova metodologia e orientações da DAM faziam parte da rotina da Escola.

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.

Na expectativa de compreender e problematizar a experiência da Escola Guatemala, bem como seu pensamento político, filosófico e pedagógico, empenho-me em retratar no capítulo que se segue o contexto da criação da Escola Guatemala, centro de experimentação do INEP/CBPE e as experimentações que ocorriam nesse espaço, bem como a importância do SOPP para a concretização desse projeto.

CAPITULO 2

ESCOLA GUATEMALA: UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Rememorar a experiência vivenciada pela Escola Guatemala constitui uma análise de um trabalho didático-pedagógico que merece destaque nas discussões educacionais no país, pois este sintetiza em um espaço de aperfeiçoamento docente e de vivência de uma nova proposta de currículo.

Metaforicamente, na rede do então Distrito Federal, ela pode ser comparada àquele pequeno cilindro de madeira que se encontra nos instrumentos da família dos violinos, colocado verticalmente entre o lampo e o fundo, e cuja função é transmitir as vibrações sonoras à caixa de ressonância (PASSOS, 1996, p.70).

A metáfora acima explicita bem o objetivo da Escola Guatemala: ser polo irradiador das experiências pedagógico-educacionais desenvolvidas e vivenciadas naquele espaço. Na dupla função de docentes da rede municipal e bolsistas do INEP, os professores-regentes desenvolviam sua prática e recebiam professores de outros estados, formando uma equipe voltada para a pesquisa em sala de aula; “assim, as “vibrações” transmitidas pela Escola Guatemala chegariam à “caixa de ressonância”, isto é, aos locais de origem dos professores bolsistas” (PASSOS, 1996).

Em 1954, a Escola Guatemala⁶³ foi inaugurada sob a gestão da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, (atualmente cidade do Rio de Janeiro). No ano seguinte (1955), tornou-se experimental, devido a um convênio que teve vigência até dezembro de 1975, entre o MEC e a Secretaria de Educação do até então Distrito Federal. Ligada administrativamente à Secretaria de Educação, a Escola Guatemala prestava conta mensalmente a esse órgão, enviando-lhe sua relação de pessoal, dos alunos matriculados e do resultado das avaliações. Pedagogicamente, encontrava-se subordinada ao INEP, que, por meio da DAM/CBPE, definia os rumos de sua experimentação educacional.

⁶³ A Escola Guatemala funciona até os dias de hoje no mesmo local, Praça Aguirre nº 55, no Bairro de Fátima – Rio de Janeiro. Ligada à Secretaria Municipal de Educação dessa mesma cidade. Foi tombada pelo Decreto de Tombamento 23.961, de 09 de janeiro de 2004.

O prédio da escola representa o movimento republicano moderno circundante na cidade, cujo ideário valoriza a flexibilidade, a coordenação, a ordem, o desempenho e o aproveitamento.

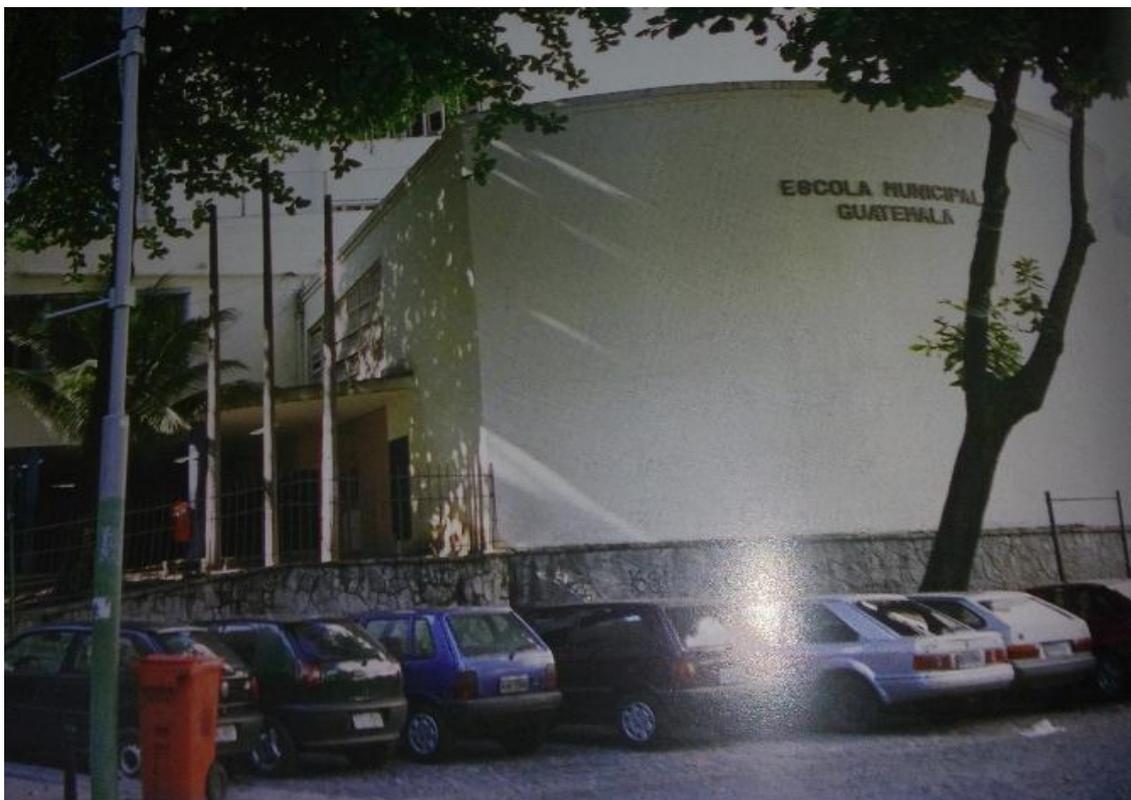


IMAGEM 04 - Fachada da escola. Fotografia disponível no "Guia das Escolas de Anísio Teixeira" - Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro, 2006.

Sua estrutura física dividia-se em três andares. No primeiro funcionava um amplo refeitório, utilizado também pela sua amplitude para reuniões e atividades de recreação e ainda era utilizado como sala para exposição de trabalhos dos alunos e biblioteca para os mesmos. É também no primeiro piso que se encontram a secretaria, a biblioteca dos professores, gabinetes dentário e de psicologia, sanitários de professores e de alunos, sala de professores e salas de aula; no segundo andar, encontram-se 5 salas de aulas e o último era um espaço reservado para as atividades artísticas, "o que refletia a valorização da educação pela arte no currículo" (MACEDO, 2007, p.26). As atividades artísticas e culturais tinham grande importância no projeto da Escola, devido à sua filosofia de educação, que pretendia o desenvolvimento global do educando.



IMAGEM 05 - Criatividade: Aspecto valorizado no currículo da Escola Guatemala. Disponível em: PASSOS, 1996.

Passível de ser considerado pioneiro, o trabalho desta instituição refletia-se em sua estrutura organizacional, que possuía um quadro técnico pedagógico composto por uma diretora, duas subdiretoras, uma orientadora pedagógica geral, cinco orientadoras pedagógicas, dezoito professores regentes, sete professores especialistas em atividades complementares (música, artes, etc.) e um Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) responsável pelos atendimentos aos alunos mas, principalmente, aos docentes. Os professores da instituição exerciam dupla função dentro do horário escolar: pertenciam à rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, eram bolsistas do INEP para o desenvolvimento das pesquisas na área educacional. Ao serem incorporados ao projeto da Escola Guatemala, estavam preparados para uma ação pedagógica em escolas da rede pública do ensino, ou seja, eram todos egressos do curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo a maioria apenas dois anos de formação. O critério de seleção dos professores se baseou em seu desempenho durante o período de formação neste instituto (Passos, 1996).

Frequentavam a instituição cerca de oitocentos alunos, divididos em quatro turmas de alfabetização, três de 2ª e 3ª séries e duas 4ª e 5ª séries, cada uma com o número máximo de 35 alunos. As crianças eram distribuídas

pelas turmas de acordo com a faixa etária – não sendo submetidas a nenhum tipo de teste de conhecimento – e a avaliação se baseava no Sistema de Avanços Progressivos, que privilegiava o ritmo individual de cada aluno, buscando compreendê-lo no seu sentido mais amplo, que será abordado com mais detalhes na segunda parte deste capítulo.

A Escola Experimental Guatemala⁶⁴, enquanto instituição vinculada ao INEP/CBPE, constrói o seu projeto pedagógico influenciado pelo pragmatismo deweyano, filosofia que naquele momento determinava os rumos das políticas implementadas neste órgão. De acordo com Chaves e Macedo (2006), ao pensar uma política educacional que tivesse como um de seus pilares de sustentação o fomento a uma nova cultura pedagógica que não se restringisse à esfera legal, o INEP procura, por meio da formação do professor e da reformulação dos métodos de ensino, colocar em prática este seu intento.

Deste modo, nos anos de 1950 e 1960, essa escola experimental torna-se o espaço privilegiado para a implementação de novas medidas, transformando-se em um celeiro de fermentação de novos métodos de ensino, assim como um centro de formação de professores que nelas estagiavam, com o objetivo de levarem para os seus respectivos estados a experiência que ali haviam vivenciado.

Este capítulo encontra-se estruturado em três partes. Enquanto a primeira procura destacar a importância dos cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos pela DAM para a adaptação dos professores à experiência desenvolvida na Escola Guatemala, bem como a dificuldade dos docentes em lidar com a inovação pedagógica proposta pela escola, a segunda parte expõe o modo como o método de projetos e o sistema de avanços progressivos foram implementados pela escola, seus avanços e resistências enfrentados pelos professores. Já a terceira evidencia a experiência de educação integral em tempo integral na Escola Guatemala.

⁶⁴ É importante ressaltar que Anísio Teixeira, nos anos 1930, enquanto diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, já havia criado escolas experimentais. Foram elas: Escola Argentina, Bárbara Ottoni, México, Estados Unidos e Manuel Bonfim

2.1 O professorado e a experiência: a necessidade dos cursos de aperfeiçoamento do Magistério

Visando romper com a escola vista como tradicional, a Escola Guatemala funcionava em horário integral, tanto para os alunos como para os professores. Estes, além da regência das classes, recebiam professores bolsistas de outros estados, participavam de cursos de atualização e de encontros de avaliação, promovidos pela equipe do INEP, sob a supervisão da professora Lúcia Marques Pinheiro, supervisora da DAM, que definia os rumos de experimentação da escola:

Sob a orientação da DAM, seu corpo de professores era formado por aqueles que faziam opção por participar de uma experiência inovadora: uma prática pedagógica de aprendizagem por meio da pesquisa. Na dupla função de docentes da rede municipal e bolsistas do INEP, os professores regentes desenvolviam sua prática e recebiam professores de outros estados, formando uma equipe voltada para a pesquisa em sala de aula (XAVIER, 1999, p, 114)

Esta atividade de pesquisa na escola estava diretamente relacionada à formação e aperfeiçoamento do magistério, pois cada professor bolsista ali estagiando tinha a oportunidade de estar em contato direto com uma experiência educacional nova, experimental, que poderia servir de exemplo bem sucedido para generalização em todo o país. Os professores bolsistas permaneciam na escola no período da manhã, acompanhando as turmas e as professoras e à tarde frequentavam os cursos do CBPE; no fim da tarde, retornavam à escola para as reuniões conjuntas com os especialistas do INEP e as professoras regentes. Os professores 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 experiências pedagógicas vividas pelos professores bolsistas na Escola Guatemala eram para ser difundidas nos locais de origem dos professores bolsistas. Segundo Xavier (1999), a Escola Guatemala foi um espaço privilegiado, de onde escolheram professores para (i) lecionar no curso de formação de professores do Instituto de Educação e (ii) exercer funções de destaque em órgãos ligados à Secretaria de Educação.

É no ano seguinte (1956), após o convênio firmado com o INEP, que a Escola Guatemala passa a receber bolsistas de outros estados, para acompanhar a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito dessa instituição.

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. 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 atuação⁶⁵:

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) 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 Coordenação de Cursos do INEP explica o porquê da necessidade da seleção de profissionais fazer-se necessária, de acordo com o relatório de trabalho realizado por essa coordenação, devido a impossibilidade de atendimento a todos os professores e profissionais da educação do país que,

⁶⁵ Fonte: Projeto de uma escola primária piloto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Documento Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

no quinquênio 1956-1960 era cerca de 200.000⁶⁶ profissionais. Havia, 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. Numa perspectiva de desdobramento do trabalho pelos estados da Federação, consideramos o número de vagas ofertadas razoável.

Além de receber uma bolsa para participarem dos cursos de aperfeiçoamento do magistério os cursistas, durante sua estada no Distrito Federal, tinha acesso a uma verba especial, destinada a 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 professores, que estes adquirissem mais conhecimento durante o tempo de permanência no Distrito Federal.

⁶⁶ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.



IMAGEM 06 - Professoras-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). Disponível em: LIMA, 2008.

Em relação à dinâmica organizativa dos cursos, estes tinham em média duração de um ano e os professores-bolsistas permaneciam na cidade todo o tempo do curso. De modo geral, eles iniciavam-se e findavam-se no mesmo ano com o retorno dos mesmos aos seus estados de origem. É interessante observar também que o INEP/CBPE, por meio de sua estrutura organizativa, proporcionava aos alunos bolsas-auxílio para a manutenção dos mesmos na cidade, ou seja, o tempo de permanência dos professores bolsistas era subsidiado. O currículo do curso de aperfeiçoamento do magistério se estruturava a partir de oito eixos:

1. Filosofia da Educação;
2. Prática de Ensino;
3. Psicologia;
4. Administração escolar;
5. Pesquisa em Sociologia;
6. Pesquisa em Administração e Estatística;
7. Educação Comparada;
8. Higiene Escolar.

Tendo como referência a tese de doutorado de Passos (1996)⁶⁷, foi elaborado o quadro abaixo, com a relação de cursos de aperfeiçoamento ministrados através da DAM/CBPE de 1955 até 1960.

Quadro 03 – Relação dos cursos de aperfeiçoamento do magistério (1955-1960)

Cursos	Vagas	Público-alvo	Ano
Preparação de professores de Estudos Sociais	07	Professores Primários	1957
Preparação de professores de Recreação e Jogos	14	Professores Primários	1957
Seminário sobre Ensino Normal	12	Prof. de Ens. Normal	1958
Aperfeiçoamento em Ciências Naturais	9	Professores primários	1958
Aperfeiçoamento de professores em Prática de Ensino	6	Professores de Prática de Ensino	1958
Preparação de professores de Linguagem na escola primária	17	Professores Primários	1958
Preparação de professores de Matemática na escola primária	17	Professores Primários	1958
Preparação de professores de Linguagem na escola primária	13	Professores de Prática de Ensino	1959
Preparação de professores de Ensino Normal	120	Professores de Ensino Normal	1959
Curso de professores de Recreação e Jogos	14	Professores de Prática de Ensino	1959
Curso do PABAE (1º e 2º períodos)	36	Professores de Prática de Ensino	1959
Curso do PABAE (1º e 2º períodos)	94	Especialista de Educação	1960
Curso de formação de especialistas da Educação	31	Especialista de Educação	1960
Cursos de formação de Administradores Escolares	12	Diretores de escolas primárias	1960
Cursos de formação de Administradores Escolares	34	Diretores de escolas primárias	1960
Aperfeiçoamento de professores para escolas normais (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Psicologia, Prática de Ensino)	94	Professores de escolas normais e orientadores de ensino primário	1960
Aperfeiçoamento para diretores de oficinas e coordenadores de artes industriais	145		1960
Aperfeiçoamento de pessoal	20	Professores dos	1960

⁶⁷ Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental, 1996.

encarregado de cursos e publicações de assistência ao magistério nos centros regionais		centros regionais	
Aperfeiçoamento de professores primários	237	Professores primários estaduais	1960
Aperfeiçoamento para professores da Escola Guatemala (RJ)	28	Professores da Escola Guatemala	1960
Participação nos cursos de aperfeiçoamento para administradores escolares do Instituto de Educação	80	Professores cursistas de administração escolar	1960
Cursos e missões de aperfeiçoamento para professores	1052	Professores primários estaduais	1960
Aperfeiçoamento em atividades variadas	17	Professores de: Arte Infantil; Problemas de Ensino Primário; Formação de professores; Pedagogia Musical Infantil e Recursos Audiovisuais em Educação Primária	1960
Aperfeiçoamento de professores para escolas de demonstração	9		1960
Especialização em jardim de infância	11	Professores estaduais	1960
Especialização em jardim de infância	9	Professores estaduais	1960
Curso de especialização em recreação e jogos	23	Professores primários estaduais	1960
Curso de especialização em recreação e jogos	15	Professores primários estaduais	1960
Estágio de educação excepcionais	2	Professores primários estaduais	1960
Preparação de diretores de educação musical	18		1960
Terapêutica por atividade			1960
Inspetores de cegos			1960
Extensão de escolaridade (Artes Industriais)	67	Professores estaduais	1960
Extensão de escolaridade (Artes Industriais)	30	Professores estaduais	1960
Extensão de escolaridade (Artes Industriais)	35	Professores estaduais	1960

Quadro elaborado pela autora dessa dissertação.

A partir dos dados do quadro 03, podemos perceber que o ano 1960 é o auge da quantidade de cursos e vagas ofertadas. É também em 1960 que as professoras da Escola Guatemala participam de um curso pensado exclusivamente para elas. É notório que os cursos pretendiam atender a todos

os atores envolvidos no campo educacional, tendo em vista a diversidade do público-alvo dos cursos.

A Escola Guatemala se constituiu como um campo de formação profissional, oferecendo estágios para professores bolsistas de outros estados. Para Xavier,

esse tipo de estágio proporcionava intercâmbio dinâmico de saberes, isso porque, lá se recebiam professores que ao retornarem a seus estados de origem, poderiam atuar como multiplicadores da experiência da qual participaram no estágio (XAVIER, 1999, p.115).

Ainda de acordo com a autora (1999), a Escola Guatemala tornou-se o laboratório de experimentação pedagógica da DAM, funcionando como um celeiro de fermentação de novas metodologias e como centro de formação de professores. Foi reconhecida como espaço privilegiado de demonstração de procedimentos pedagógicos do INEP e como campo de pesquisa científica relacionada a métodos e recursos de ensino, a programas para o curso primário e a sistemas de promoção. A intenção era de que o conhecimento produzido nessa escola experimental servisse de base à melhoria do ensino público primário no país.

No período de cinco anos de existência (1955-1960), a Escola Guatemala recebera, aproximadamente, mil e trezentos visitantes, desejosos de conhecer esse projeto ambicioso.

Cerca de 50 educadores americanos, na maioria professores universitários de Educação Comparada e Técnicos do Ponto IV, especialistas da UNESCO, o secretário de Educação da Guatemala e seus assessores, diretores dos Institutos de educação e Escolas Normais, professores e alunos dos Cursos de Orientação Educacional da Pontifícia Universidade Católica e da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, professores do Curso de Formação de Professores de Brasília, do Estado da Guanabara e do Rio Grande do Sul os últimos acompanhados de grupos de professorandas, alunos do Curso de Técnica de Ensino do Estado Maior do Exército, professores primários dos Estados, do ex-Distrito Federal, da ABBR, do SENAC e de outras instituições particulares, assistentes sociais e professorandas dos Estados e desta capital.⁶⁸

⁶⁸ Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV.

No ano de 1963, a Escola recebeu aproximadamente 115 visitantes, dentre eles professores da Stanford University, professores de Educação comparada de Utah, Illinois, Ohio, Califórnia, Kansas, Havaí e Alaska.

A partir da parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a DAM procurou apresentar para as professoras da Escola Guatemala os “aspectos relativos ao histórico e fundamentos do método, vantagens do mesmo e discussão de problemas de sua aplicação, ocorridos na Escola Experimental Barbara Ottoni”.⁶⁹ Diretoras de outras escolas experimentais, na década de 1930, também ministraram cursos para as professoras da escola. Os cursos seguiram os moldes de seminário, a fim de possibilitar a compreensão do que estava sendo proposto, bem como a nova metodologia de ensino e o rompimento com o sistema seriado de educação:

Os professores da Escola Guatemala eram encorajados a apresentar suas dúvidas e dificuldades, que eram discutidas. Algumas leituras foram feitas em conjunto, seguidas de comentários e discussão. Dirigiu este trabalho a professora Helena Moreira Guimarães, ex diretora da Escola Experimental Barbara Ottoni, que também realizava visitas às classes para verificar a reação dos professores.⁷⁰

É importante ressaltar que, nos anos iniciais do experimento, cada professor regente de classe dispunha de um orientador. Em 1957, Lúcia Marques Pinheiro se encarregou, pessoalmente, da orientação geral. Ela relata que na “primeira quinzena foram eles deixados inteiramente sem auxílio dos orientadores, verificando-se que nem todos ainda estavam seguros no desenvolvimento das atividades de classe em toda a sua amplitude”.⁷¹

A principal dificuldade que estava posta por volta de 1957, era justamente, porque alguns professores não perceberam que pela concepção do “método de projeto” seria necessário que o aprendente desejasse assimilar o conteúdo, ou seja, a intenção do aluno era condição *sine qua non* para que o experimento tivesse êxito. Como estratégias para a resolução desse problema, a equipe optou pela realização discussões sobre os projetos e programas, recorrendo aos fundamentos psicológicos e filosóficos; procurou sugerir uma variedade de projetos possíveis, valorizando-os de acordo com seu grau de

⁶⁹ *A Organização da escola primária e o problema da promoção*. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV.

⁷⁰ *A Organização da escola primária e o problema da promoção*. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV.

⁷¹ *Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala*. Documento Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: ABE.

dificuldade e conveniência para determinadas turmas (SALLES, 2015, p.79 – grifos da autora).

Os cursos de aperfeiçoamento, dos quais participavam as professoras da Escola Guatemala, tinham programas que eram revistos anualmente e que abrangiam diferentes aspectos. Os cursos eram realizados concomitantemente às aulas, seminários e encontros que visavam a discussão sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem. No relatório de trabalho da DAM⁷², que compreendeu o período de 1956 a 1960, foi possível encontrar o que esses cursos abrangeram no período mencionado: Em 1956, Música para a Escola primária, Recreação e Jogos, Psicologia da Infância, alguns problemas do Ensino das Ciências na Escola Primária, Artes Industriais na Escola Elementar; No ano seguinte (1957) – Ensino da Matemática, Psicologia da Infância; Em 1958 – Ensino da Matemática, Ensino da Linguagem; 1959 – Geografia do Brasil e Distrito Federal, Português.



IMAGEM 07 - Lúcia Marques Pinheiro (no centro de chapéu) com as alunas do curso de recreação ocorrido no antigo Distrito Federal em 1957. Disponível em: LIMA, 2008.

É digno de nota que o Relatório não faz menção se a partir de 1960 o programa de aperfeiçoamento (paralelo) foi descontinuado. Entretanto, ressalta

⁷² Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

que a tarefa de orientação dos professores e “controle do trabalho executado” procurou, a partir desse ano, ser planejada de acordo com a necessidade dos professores de “participar pessoalmente desse trabalho” (p. 17).

Os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo INEP para os docentes da Escola Guatemala faziam-se necessários à medida que naquele espaço acontecia uma rica experiência que demandava uma formação específica do corpo docente, para que fosse possível alcançar o sucesso do projeto educacional proposto por Anísio Teixeira.

o corpo docente, ciente da rica experiência que estava vivendo, pôde confrontar as demandas da nova metodologia com a realidade de sala de aula ao longo de toda a implantação do experimento pedagógico, sendo observado que, de ano para ano, alguns ajustes viessem a ser efetuados para que assim as dificuldades, que não foram poucas, pudessem ser minimizadas (MACEDO, 2007, p. 31).

É nesse contexto que a importância do trabalho desenvolvido pelo SOPP torna-se evidente. Era preciso que o professor desenvolvesse uma postura reflexiva frente à sua prática docente, aproximando-se do que Anísio Teixeira chamava como “professor-pesquisador”. Dessa forma, seria necessário romper com paradigmas previamente adquiridos, o que não era tão fácil de fazer sem ajuda qualificada. Defendemos, portanto, a hipótese de que o Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) foi uma estratégia fundamental para a consolidação do projeto desta instituição. Sobre o SOPP e sua atuação falaremos mais detidamente no capítulo 3.

O programa de aperfeiçoamento docente organizado pelo INEP/CBPE articulava-se à realidade vivenciada pela Escola Guatemala, para que fosse possível os professores se familiarizarem com as metodologias adotadas pela escola. De acordo com Lima, a ação mais importante empreendida para o aperfeiçoamento docente na referida instituição consistia nos cursos ministrados pelo CBPE, pois “traziam ao alcance dos professores as mais avançadas teorias, pesquisas e estudos educacionais” (LIMA, 2004, p. 38) desenvolvidos nesse Centro.

A assistência dada aos docentes da Escola Guatemala pelas técnicas do INEP/CBPE também é evidenciada no trabalho de Macedo, que sinaliza que os

professores ficavam em média duas horas diárias após as aulas para receberem sua formação e que:

nos primeiros anos de implantação do projeto, os professores, ao mesmo tempo em que o colocavam em prática, recebiam as instruções de como deveriam encaminhá-lo em sala de aula. Assistidas pelas técnicas do INEP, esses professores recebiam os mais variados tipos de assessoramento: eram preparados por meio de aulas, palestras e seminários em que se estudavam os aspectos relativos à filosofia da proposta pedagógica, abordavam-se as dimensões históricas e os fundamentos do método e seus problemas de aplicação (MACEDO, 2007, p.31).

Assim, podemos afirmar que a Escola Guatemala constituiu-se num *lócus* de aperfeiçoamento do magistério, na medida em que sua dinâmica girava em torno da pesquisa e dos estudos para embasar a prática pedagógica. Dessa forma 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.

2.2 Novas Concepções em ensino aprendizagem e avaliação: o método de projetos e o sistema de avanços progressivos

A Escola Guatemala se integrava ao plano de turno único de sete horas e meia, de 7h30min às 15 horas para os alunos. As turmas de 1ª e 2ª séries estudavam apenas em um período, sem participar das atividades complementares por ficarem cansadas com o período integral, experiência incomum à época (PASSOS, 1996).

O INEP fornecia alimentação (almoço) aos professores, funcionários e alunos que não podiam ir para casa almoçar. A merenda era fornecida pelo Instituto de Nutrição Anne Dias⁷³, (PASSOS, 1996). Frequentavam a instituição cerca de oitocentos alunos, divididos em quatro turmas de alfabetização, três de 2ª e 3ª séries e duas 4ª e 5ª séries, cada uma com o número máximo de 35 alunos. As crianças eram distribuídas pelas turmas de acordo com a faixa etária – não sendo submetidas a nenhum tipo de teste de conhecimento – e a avaliação se baseava no “Sistema de Avanço Progressivo”, que privilegiava o ritmo individual de cada aluno, buscando compreendê-lo no seu sentido mais

⁷³ É o órgão normativo e regulador do município do Rio de Janeiro para ações de alimentação e nutrição. Até os dias atuais, localiza-se em Botafogo, bairro da Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro. Fonte: www.rio.rj.gov.br/alimentacao-e-nutricao.

amplo. A prática instituída tinha como foco o desenvolvimento progressivo e contínuo do aluno. Nessa perspectiva, o sistema seriado de promoção era visto como inadequado, uma vez que contribuía para a desordem de idades em cada série. Logo, o sistema de avanços progressivos foi outra prática da Escola Guatemala, que buscava romper com o sistema visto como “anacrônico” das outras escolas do então Distrito Federal, visto a necessidade de reformular, também, seu sistema de promoção.

Por meio dessa medida o sistema de avaliação interna modifica-se e deixa de ter apenas um sentido de aferição. Constitui-se em algo mais abrangente e transforma-se em apenas mais um dos vários aspectos da aprendizagem. As provas, por exemplo, passam a incluir uma série de graduação de dificuldades, tornando-se mais longas e, por isso, realizadas em vários dias entre tantas outras atividades (CHAVES E MACEDO, 2008, p. 227).

Cabe ressaltar que na Escola Guatemala havia avaliações, porém as mesmas sozinhas não eram consideradas como o suficiente para diagnosticar o que os alunos aprenderam. Era levado em conta o desenvolvimento do aluno como um todo.

Em 1948, Lúcia Marques Pinheiro publicou um artigo na RBEP, no qual explicita suas preocupações em relação ao campo educacional. Para a educadora, o rendimento escolar era o maior problema a ser superado pelas escolas.

O trabalho escolar visa à obtenção de um rendimento cada vez maior. O problema da Escola é o problema do rendimento, e tudo serão aspectos dessa questão única. Toda contribuição ao trabalho escolar terá de ser um meio de melhorar o rendimento dessa mesma escola (PINHEIRO, 1948, p. 82).

Os números de reprovações do país, tendo como base a primeira série primária⁷⁴, chegaram a ultrapassar os 57% na década de 1950, ilustrando a grave situação vivida e combatida por estudiosos da época, que enxergavam a reprovação como um grave problema. Analisando o problema da repetência por um viés psicológico, de como a reprovação afeta o aluno, a psicóloga Ofélia Boisson⁷⁵, acredita que:

⁷⁴ Atualmente, tendo como referência a LDBEN 9394/96, corresponde ao segundo ano do Ensino Fundamental.

⁷⁵ Em 1945, Ofélia Boisson, assume a direção do Serviço de Ortofrenia e Psicologia (SOP), que funcionava em algumas escolas brasileiras. Após deixar o SOP assume a chefia da

na mais alta percentagem dos casos, o repetente comporta-se como um revoltado e o é, realmente; ao ver que o separaram do grupo, porque foi julgado inferior a ele. Não podendo discernir as verdadeiras razões do fato, sente-se alvo de dolorosa injustiça e, de acordo com seu temperamento e caráter, reage. (BOISSON, 1949, p.75)

Neste cenário, tornaram-se comuns estudos em torno de políticas de não retenção, que valorizassem o tempo específico de aprendizagem de cada aluno, apesar de termos notícia de poucas experiências práticas dotadas desse foco. Pode-se ter noção da importância desse debate à época, ao se observar o discurso do então Presidente do Brasil Juscelino Kubitschek, em 1956, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1957, por ocasião da formatura de alunas que concluíram os cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, no qual discorre sobre o tema:

Adotando-se, concomitantemente, o sistema de promoção automática, vitorioso hoje entre os povos mais adiantados, far-se-á uma reforma de benefícios amplíssimos. A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, quanto das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. (...) A reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. (p.114)

Segundo Claudia Fernandes (2003), os estudos sobre a promoção automática⁷⁶ no Brasil surgem desde a década de 1920, porém, foi a partir de 1950 que os discursos em favor dessa política de não retenção ganham força em nosso país. Essas propostas começaram a ganhar espaço no sistema educacional brasileiro, alimentadas pela visão compartilhada por muitos educadores e integrantes de nossas elites políticas, do prejuízo econômico e pedagógico que as recorrentes reprovações de alunos traziam para o país.

Sessão de Pesquisas Pedagógico-Sociais de Assistência ao Menor no Estado (SAM). Ofélia Boisson também trabalhou no Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP).

⁷⁶ O termo promoção automática é utilizado nos discursos da década de 1950, caracterizando uma proposta que visava combater a retenção dos alunos, como ocorria em um sistema de seriação rígido. Nos artigos analisados da RBEP, esse termo é comumente usado. A Escola Guatemala adota um sistema de avaliação com esse mesmo objetivo, que apresenta sob outra denominação: sistema de avanços progressivos (LOPES, 2014).

Seguindo a proposta de solucionar os problemas referentes ao rendimento escolar, foram desenvolvidos, então, meios experimentais dentro da Escola Guatemala, como o sistema de avanços progressivos. A prática instituída tinha como foco o desenvolvimento progressivo e contínuo do aluno.

No que diz respeito à promoção da criança na escola, a solução elaborada foi o “Sistema de Avanço Progressivo” que, de acordo com a Profa. Lúcia, levava em conta as condições de desenvolvimento dos discentes. De acordo com a supervisora, o processo de promoção vigente no país era considerado rígido e buscava compreender “a criança apenas do ponto de vista dos conteúdos obtidos ou, no máximo, de seu nível mental”. As consequências desse “Sistema Seriado de Promoção”, adotado no antigo DF, desencadeavam na repetência do aluno; na desordem de idades em cada série; na dificuldade de adaptação do ensino à criança e a seu ritmo de desenvolvimento; e na rejeição dos “alunos menos dotados, devido ao caráter seletivo do sistema” (MACEDO, 2007, p. 40 – grifos da autora).

Na expectativa de diminuir os altos índices de reprovação e evasão no país, que em 1956 quase 8.000 crianças deixaram a escola antes de alcançar sequer a primeira série e 15.634 sem completar a terceira série⁷⁷ (atualmente 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, respectivamente), a Profa. Lúcia buscava orientar um novo sistema de avanço de séries no interior da Escola Guatemala. Sua proposta era criar condições de experiências diversificadas para as crianças, “dentro de seus interesses e de seu nível de desenvolvimento, (...) o mais ricas possível, no sentido de conduzir aos resultados em vista”⁷⁸.

Ao analisar um relatório da Escola Guatemala referente à organização da escola primária e ao problema da promoção, em que é estabelecida uma comparação entre os sistemas de avanços progressivos e o sistema de promoção seriada, fica claro que “A diferença mais flagrante que apresentam está em que o primeiro procura sobretudo levar em conta as condições psicológicas da criança, ao passo que o segundo põe a maior ênfase nas matérias de ensino.”⁷⁹

⁷⁷ Ver Macedo, 2007.

⁷⁸ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957. Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: Associação Brasileira de Educação.

⁷⁹ A organização da escola primária, 1955. Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: FGV-CPDOC.

De acordo com o documento intitulado, “A organização da escola primária e o problema da promoção”⁸⁰, no sistema de avanços progressivos:

(...) a todos é assegurada a possibilidade de realizarem experiências graduadas, progressivas, do ponto de vista do desenvolvimento humano, de maneira ou menos lenta ou mais ou menos rica, de acordo com suas condições pessoais, que são o único fator restritivo das oportunidades individuais. Atende-se, pois, ao princípio básico de democracia que é o da igualdade de oportunidades. (1955, p.59)

De modo diverso, no sistema seriado, adotado progressivamente nas escolas brasileiras desde os primeiros tempos republicanos, os alunos eram submetidos a uma série de avaliações que pretendiam que os mesmos alcançassem determinado número de acertos, selecionando os mais capazes a prosseguir com os estudos e determinando a retenção daqueles que não conseguissem. Se havia uma diferença marcante entre os dois sistemas, a adoção do novo sistema pela Escola Guatemala não ocorreu com facilidade.

Essa transição para o sistema de avanços progressivos ocorreu de forma lenta, pois, por mais que a escola fosse instituída como experimental e, por isso, tivesse diferenças em relação às demais escolas da época, a mesma tinha que seguir as normas educacionais vigentes e seus alunos eram submetidos a provas estabelecidas pela Prefeitura do Distrito Federal, dificultando o trabalho proposto pelo sistema de avanços progressivos.

Essa transformação sofreu também muitas resistências por parte da comunidade escolar e, assim, para alcançar êxito, se tornou mesmo uma escolha da Escola que essa mudança se desse de forma gradativa, pois, a alteração completa e recente do regime escolar que, naturalmente, como toda a mudança, produz certa perturbação na criança, pareceu-nos aconselhar certa prudência na adoção da medida em caráter geral, tanto mais que ela era bem diferente da adotada no resto do sistema escolar (A organização da escola primária e o problema da promoção, 1955).

No início do ano de 1956:

Ficou decidido que os professores procurariam ter em vista, para orientação geral de suas atividades, os programas correspondentes aos guias de ensino do período 32-35, reeditados pelo INEP e os programas da P.D.F. [Prefeitura do

⁸⁰ Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: FGV-CPDOC.

Distrito Federal], procurando, porém, marchar conforme o ritmo de aprendizagem das crianças, sem preocupação de cumpri-los integralmente. (A organização da escola primária e o problema da promoção, 1955, p.93)

Nesse processo de transição, o que ocorria efetivamente era uma reclassificação de alguns alunos que, a partir do diagnóstico dos professores, levando em consideração aspectos sociais, psicológicos e de aprendizagem, poderiam avançar para o próximo ano, mesmo, tendo sido reprovados na avaliação da Prefeitura. Ainda de acordo com o documento “A organização da escola primária e o problema da promoção”, no ano de 1955, foram reprovados na Escola Guatemala, 44 alunos ao final da primeira série, porém, a escola considerou que 26 poderiam cursar normalmente a 2ª série, promovendo-os, e colocando em prática, em certa medida, o sistema proposto.⁸¹

Dentro do sistema sugerido eram esperados diferentes resultados nos vários subgrupos de crianças. A reclassificação do aluno nas séries poderia ocorrer a cada ano ou no semestre ou, até mesmo, a cada trimestre escolar. Nesse caso, o que determinava era a situação particular de cada indivíduo. Com isso, as avaliações estariam vinculadas aos projetos elaborados por intermédio do “Método de Projetos” e caberia ao orientador pedagógico, em conjunto com o professor regente, a promoção do aluno, mesmo tendo sido este reprovado nas provas realizadas pela prefeitura do DF (MACEDO, 2007, p.48)

Ainda segundo Macedo, para os alunos que estavam fora da série-idade e para os que se revelavam “altamente deficitários”, eram encaminhados para uma classe de aceleração. “Essas turmas eram montadas durante as férias escolares, no período de um mês, e com uma duração máxima de três horas diárias” (MACEDO, 2007, p.48). Nessas classes, os alunos recebiam atendimento individual da professora. Nas palavras da coordenadora da DAM:

Receberam eles um mínimo de auxílio quanto à parte de aprendizagem de conhecimentos. Por um sistema de fichas com exercícios graduados, iam realizando trabalhos sempre mais difíceis e por eles próprios buscados e controlados. O

⁸¹ Mesmo sendo aprovadas de acordo com os critérios adotados pela Escola Guatemala, as crianças eram submetidas as avaliações do Distrito Federal, mas sem efeito para a sua promoção de série. Somente os alunos do último ano realizavam as provas da Prefeitura do Distrito Federal para fins de obtenção do certificado do curso primário. Referência: A organização da Escola Primária e o problema da promoção. Documento Disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

orientador de grupo se limitava, quase que exclusivamente, a mostrar interesses pelo que ia sendo realizado⁸².

Em sintonia com os objetivos que pautaram sua criação, a proposta pedagógica da Escola Guatemala envolvia o método de projetos, fundamentado no pragmatismo de Dewey, adotado a fim de que os alunos tivessem vivências mais participativas e ricas.

Desta forma, a Escola Guatemala objetivava a criação de novos hábitos e valores em seus alunos, sua proposta educacional previa que o papel social da instituição escolar se constituísse, não só através da formação educacional, mas principalmente na formação de atitudes, ultrapassando, com isto, a ideia de uma formação fragmentada e dissociada da vida cotidiana. Conseqüentemente buscava-se instaurar uma prática pedagógica por intermédio da pesquisa, o que proporcionava a aplicação do chamado “Método de Projetos”. Acreditava-se que a partir desse poder-se-ia estimular “a transformação total da pessoa”, assim como incentivar a colaboração e solidariedade entre os grupos. O que se observa é que havia uma preocupação fundamental em assegurar a aprendizagem da criança e, ainda, “as atividades que pudessem realizar com esforço interessado e com sucesso”.⁸³

Sendo assim, a proposta do método buscava privilegiar a criação de práticas educativas mais dinâmicas e “com maior valor educativo e social”⁸⁴, além de dispor ao progresso de um tipo de aprendizagem que levasse o aluno a desenvolver hábitos de estudo, pesquisa e leitura.

Na expectativa de romper com a aula tradicional, essa metodologia era tomada como meio capaz de proporcionar aos discentes experiências mais participativas que viessem a envolver as turmas em um único trabalho (organização de uma biblioteca de classe) ou em atividades individuais, mas idênticas para todo o grupo (atividades artísticas) (MACEDO, 2007, p28).

A metodologia de ensino adotado pela Escola Guatemala possibilitou que seus alunos tivessem aulas mais dinâmicas, as quais eles seriam o centro do trabalho desenvolvido, participando ativamente das atividades propostas.

⁸² A organização da Escola Primária e o problema da promoção. Documento Disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

⁸³ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957. Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: Associação Brasileira de Educação.

⁸⁴ Ibidem.

Essas atividades envolviam as turmas em um trabalho único, organizar a biblioteca da classe, por exemplo, ou em atividades individuais idênticas para todo o grupo, tais como: presentes para o dia das mães e dos pais, a preparação de enfeites e lembranças de primeira comunhão⁸⁵.



IMAGEM 08- Lojinha de doces. Disponível em: PASSOS, 1996.

O Método de Projetos, portanto, traria para dentro da sala de aula uma “atmosfera de vida” visto que as atividades desenvolvidas pela Escola “levariam a criança a sentir a ligação necessária entre viver e aprender”; ou ainda, “por se realizarem em uma situação real, essas atividades favoreceriam a aplicação do aprendido nas situações da vida”. Acreditava-se também que esse recurso pedagógico daria a chance para o desenvolvimento da capacidade da criança em ouvir e considerar as opiniões de outras pessoas; ser capaz de achar soluções para vencer as dificuldades, além de valorizar as diferenças, o que favoreceria o “aprendizado dos mais genuínos princípios democráticos” e o desenvolvimento “não apenas das capacidades intelectuais, mas todos os tipos de qualidades, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem”⁸⁶.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957. Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: Associação Brasileira de Educação.

Sobre o método de projetos, Chaves e Macedo destacam que “se nos primeiros meses os projetos eram de construção (de bairros, fazendas, circos, estantes), mais tarde passaram a ser projetos de estudos (museu e biblioteca), demonstrando uma evolução do próprio trabalho com o método” (2006, p. 3-4).

Acreditava-se que, por meio do método de projetos, a escola estimularia o desenvolvimento integral do indivíduo, uma vez que criava situações baseadas na vida cotidiana. Segundo Lima, (s/d) “a proposta pedagógica da escola configurava-se numa filosofia de educação que pretendia o desenvolvimento global do ser humano, desde o aspecto cognitivo até o motor e social”.



IMAGEM 09 - Banco dos estudantes. Disponível em: PASSOS, 1996.

Portanto, este tipo de recurso pedagógico, para Lúcia Marques Pinheiro, traria para dentro da sala de aula uma “atmosfera de vida na medida em que as atividades levariam a criança a sentir a ligação necessária entre viver e aprender; por se realizarem em uma situação real, essas atividades favoreceriam a aplicação do aprendido nas situações da vida.” Além de incentivar “não apenas as capacidades intelectuais, mas de todos os tipos de qualidades, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem” Depois

de dois anos de sua aplicação, percebeu-se que teria levado as crianças a desenvolverem uma série de interesses: pesquisas, leitura informativa e de recreação, dramatização, participação em jogos e danças, gosto por conhecer o Brasil, por estudar e por atividades de trabalho.⁸⁷



IMAGEM 10 - Apresentação de uma turma da TV Guatemala. Disponível em: PASSOS, 1996.

O método de projetos, portanto, tornaria a aprendizagem mais ativa e significativa para o aluno, que viveria na escola situações do seu cotidiano e conseguiria aplicar o que foi aprendido no seu meio social, ou seja, a criança conseguiria entender a partir desse método a ligação entre aprender e viver, já que o mesmo tinha um caráter mais prático e o objetivo de reverter a passividade na sala de aula. Segundo Passos (1996), a Escola Guatemala utilizou o método de projetos para dinamizar seu currículo. Ainda de acordo com essa autora, durante a implantação do novo modelo metodológico na escola, houve um “escopo proposital” ao projeto educacional de Anísio Teixeira, do currículo, da experiência e das propostas escolares e não mera transposição dos ideais escolanovistas de John Dewey.

⁸⁷ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957. Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: Associação Brasileira de Educação



IMAGEM 11 - Correio dos estudantes. Disponível em: PASSOS, 1996.

Assim, Passos afirma que, valendo-se de certa autonomia concedida pelo INEP e, a um só tempo, de seu apoio institucional, a Escola Guatemala poderia dar “cor local” à proposta pedagógica que vinha sendo desenvolvida naquele momento, ou seja, embora se tenha evidenciado “adaptações e transformações em escala reduzida, tentando preservar as características do modelo adotado, constatou-se a preocupação em dar “cor local” [grifo da autora] ao modelo, na tentativa de adequá-lo aos objetivos, recursos, condições e clientela, por exemplo” (PASSOS, 1996, p. 166).

Quanto aos professores, Chaves e Macedo (2008) evidenciam que a orientação da DAM era para que, devido a sua falta de experiência, o método não fosse imposto de maneira rígida, mas, ao contrário, que se respeitassem as diferenças e o ritmo de cada classe, sem perder de vista os seus possíveis aspectos negativos, tais como: não favorecer o caráter de continuidade e graduação que toda aprendizagem deveria possuir; não facilitar a fixação dos

conteúdos devido à própria natureza do método; utilizar-se de um tempo superior ao dos demais recursos pedagógicos; dificultar a sistematização das experiências e, conseqüentemente, inviabilizar uma aprendizagem sistematizada.

Nesse sentido, os professores ao longo da implantação do “método de projetos” puderam confrontar as demandas dessa nova metodologia com a realidade de sala de aula, tornando possível que de ano para ano alguns ajustes fossem efetuados para que assim as suas dificuldades fossem sanadas (CHAVES e MACEDO, 2006, p. 4).

Essas autoras (2006) enfatizam que os projetos no início de sua implementação eram demasiadamente longos, devido à falta de experiência das professoras que não sabiam muito bem controlar o seu tempo de duração, No ano seguinte (1956), foi estimulada a criação de projetos mais curtos, sendo introduzidas atividades de interesse da criança – “preparo de leituras para a dramatização e apreciação pelos colegas, concursos de cálculo etc”.⁸⁸

Em 1957, como essa questão persiste, decide-se que os projetos de estudo seriam valorizados *em conexão* “principalmente com a discussão dos problemas de fixação da aprendizagem”⁸⁹, demonstrando a dificuldade em substituir uma prática de ensino por outra mais ativa e menos calcada na memorização.

Na expectativa de minimizar as dificuldades de implantação do método e, principalmente, para indicar aos professores os caminhos para a construção de uma prática escolar que rompesse com o descaso, o INEP buscava organizar um programa de aperfeiçoamento de professores na própria escola que se desenvolve ao longo dos anos do convênio. Nos primeiros anos de implantação do projeto, os professores ao mesmo tempo em que o colocavam em prática recebiam as instruções de como deveriam encaminhá-lo em sala de aula. Assistidas pelas técnicas do INEP, os professores recebiam os mais variados tipos de assessoramento. Eram preparados por meio de aulas, palestras e seminários em que se estudavam os aspectos relativos à filosofia da proposta pedagógica, se abordava o histórico e os fundamentos do método e seus problemas de aplicação (CHAVES e MACEDO, 2006, p.5-6)

⁸⁸ *Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala*. Documento Disponível no Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: ABE.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 12.

Dessa forma, como enfatiza Macedo (2007), apesar de toda orientação da DAM aos professores para a melhor aplicação do novo método de ensino, as dificuldades e resistências fizeram parte do cotidiano dessa escola.



IMAGEM 12 - Alunos selecionando notícias para o Quetzal - o jornal da Escola Guatemala. Disponível em: PASSOS, 1996.

A proposta da Escola trazia muita insegurança às professoras, mas como enfatizam Chaves e Macedo:

Apesar dessas dificuldades, fica claro que através do “método de projetos”, a Escola Guatemala resolve pelo menos dois problemas: possibilita que o cotidiano escolar seja oxigenado, proporcionando um tipo de ensino que ao mesmo tempo em que se mantinha organicamente conectado à vida fora da escola, incentivava um tipo de inteligência de caráter mais prático, não se restringindo assim a um ensino intelectualista e elitista, conforme críticas de Anísio Teixeira. Enfim, o tipo de trabalho pedagógico implícito ao “método de projetos” estaria contribuindo para a fermentação de uma escola que teria como princípio a alteração das relações de aprendizagem, no sentido de torná-las mais dinâmicas, democráticas e participativas (CHAVES E MACEDO, 2006, p.5).

Desse modo, as autoras sinalizam para o fato de que, diante das mudanças pedagógicas, existia entre os professores certo receio e ambivalência em relação às orientações pedagógicas provenientes do INEP/CBPE. Além de existir um clima de instabilidade entre os professores,

houve precariedade quanto à preparação dos alunos para as transformações que haviam sido implantadas. Não foram poucas as resistências àquela proposta inovadora. A sobrecarga de trabalho e a insegurança gerada pela modificação da dinâmica do trabalho docente assim como pela avaliação da coordenadora da DAM, resultou no afastamento de muitas das antigas professoras da escola. Lúcia Marques Pinheiro, então, solicitou ao Instituto de Educação que indicasse docentes para preencherem as vagas abertas pelo afastamento das professoras que não se adaptaram ao desenvolvimento do projeto de implantação de uma escola experimental.

Por outro lado, Lima afirma que, no começo da experiência, os docentes que atuavam na escola não se adaptaram ao trabalho experimental “provavelmente por não estarem preparadas para atuar num experimento que requeria competências específicas e tempo disponível de estudo” (LIMA, 2004, p.26).

A outra experiência pioneira desta instituição foi a criação e aplicação do “Método da Abelhinha”, resultado de estudos do método fônico de alfabetização, trazido da Itália por professores que estagiaram naquele país. As professoras das séries iniciais frequentavam cursos de alfabetização para se adaptarem ao novo método de alfabetização. Esta metodologia foi criada dentro da Escola Guatemala e, frente às dificuldades dos alunos no processo de alfabetização, os professores buscavam refletir acerca dessa metodologia que alfabetizava as crianças a partir da chamada História da Abelhinha (PASSOS, 1966; LIMA, 2004). Em 1968 foi publicado, pela Companhia Editora Nacional, o livro “Método Misto de Ensino e Leitura e da Escrita e História da Abelhinha” (LIMA, 2004, p. 35), assinado por Profa. Almira Sampaio Brasil da Silva (Diretora da Escola Guatemala), Profa. Lúcia Marques Pinheiro (Supervisora do INEP) e Profa. Risoleta Ferreira Cardoso (Orientadora Pedagógica da Escola Guatemala).

Em que pesem algumas críticas que hoje podem ser feitas sobre este método, o fato de ter sido re-significado na escola, adaptado à nossa realidade e, o que é bastante significativo, amplamente conhecido e utilizado no Brasil nas décadas de 1960-70, com um índice de alfabetização superior aos anteriormente verificados, merece ser considerado. Embora as porcentagens

daqueles que se alfabetizavam na Escola Guatemala em um ano fossem superiores à média do Estado da Guanabara e à do Brasil (entre 71 e 91%), o novo método chegou a atingir um resultado de 100% (MACEDO, 2007, p. 40).

Com a adoção tanto do método de projetos, quanto do sistema de avanços progressivos e da aplicação do Método de alfabetização Abelhinha, a Escola Guatemala assume uma feição bem diferente do restante das escolas. A proposta da Escola considerava o processo de ensino-aprendizagem como contínuo, a criança continuava o trabalho do ano anterior no ano seguinte.

Tendo em vista a importância do professor nesse processo de estabelecimento de novas práticas escolares, foi percebida a importância da promoção de ações que envolvessem a adaptação do professor ao novo projeto. É nesse contexto que o Serviço de Orientação Psicopedagógica, ganha destaque neste trabalho.

2.3 Uma escola integral em tempo integral: A experiência da Escola Guatemala

Desde as primeiras décadas do século XX, era latente a preocupação pela educação escolar, bem como a educação integral. A mesma era defendida desde os integralistas⁹⁰, passando pelos socialistas utópicos⁹¹ até pelos que adotaram a concepção liberal de educação⁹², sendo assim possível detectar a proposta de educação integral em diferentes campos políticos e servindo a diferentes orientações ideológicas.

Em termos sócio históricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo (COELHO, 2009, p 83).

⁹⁰ A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista (CAVALIERE, 2010).

⁹¹ Em campo oposto ao exemplo da corrente autoritária brasileira, encontram-se, em âmbito internacional, as propostas de educação integral dos socialistas utópicos que, desde o século XIX, a tinham como bandeira política (CAVALIERE, 2010).

⁹² Eram representadas pelo diversos movimentos de renovação da escola, que viam, na educação integral, o meio de propagação da mentalidade e das práticas democráticas. CAVALIERE, 2010.

Através da experiência da Escola Guatemala, foi possível reacender os debates sobre educação integral, devido sua filosofia e ações educacionais desenvolvidas nesse espaço. Foi com Anísio Teixeira que se iniciaram as primeiras tentativas de implantação de uma jornada escolar em tempo integral, baseada em uma formação integral: “Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma educação integral” (COELHO, 2009, p.88).

Influenciado pelas ideias do pensador estadunidense John Dewey, Anísio Teixeira defendia uma formação completa, uma formação calcada no desenvolvimento intelectual, artístico, profissional e físico, além da formação de hábitos e atitudes indispensáveis para a vida em sociedade.

Podemos inferir, também, que essa formação completa defendida por Anísio Teixeira tem como uma de suas bases a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (COELHO, 2009, p. 89).

Anísio Teixeira colocou em prática essa concepção de Educação na Escola Guatemala e cujo ideário e funcionamento apresentamos no início deste capítulo.



IMAGEM 13 - Aula de Educação Física. Importante para o desenvolvimento físico das crianças. Disponível em: PASSOS, 1996.

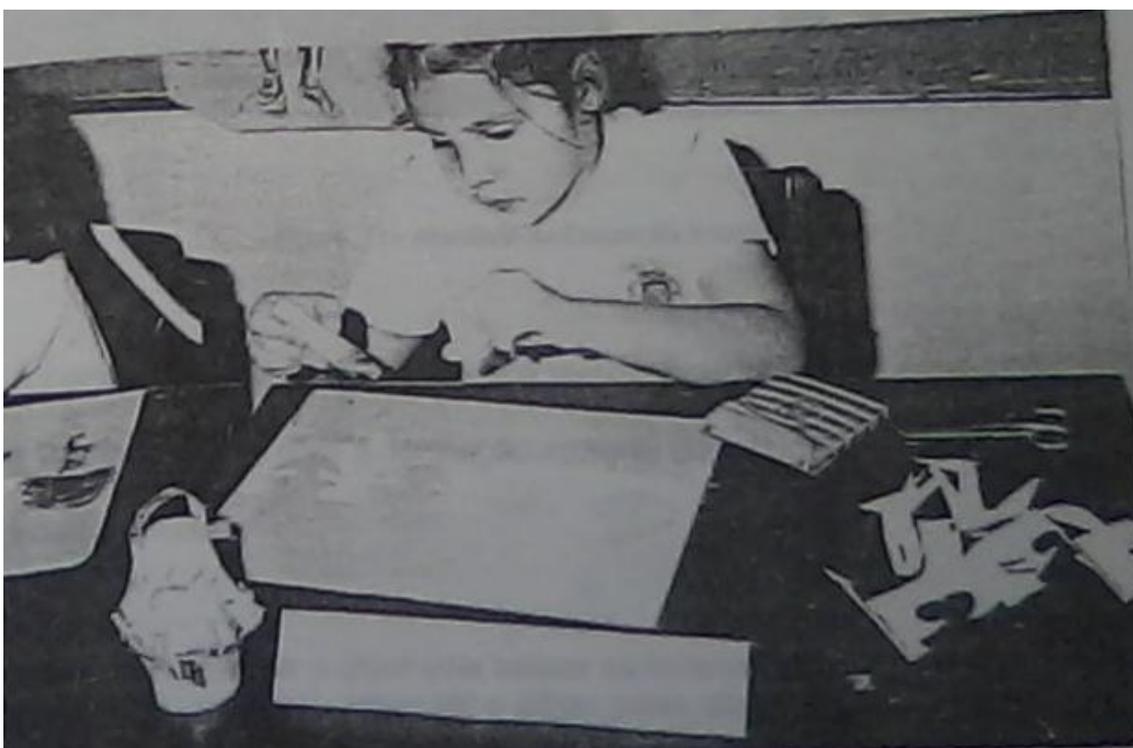


IMAGEM 14 - Dando expansão à criatividade. Disponível em: PASSOS, 1996

A preocupação com a educação integral fez Anísio Teixeira denunciar a finalidade restrita atribuída à escola elementar, na época: preparar para a matrícula no ginásio e na faculdade e não de formar o indivíduo, bem como, “a

ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar” (CAVALIERE, 2010).

Para Anísio Teixeira, a escola primária não pode ser uma escola em tempo parcial, pois seria a escola um espaço para a formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática, para esse intelectual, a escola não se restringia apenas ao ensino elementar de ler, escrever e contar.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 2004, p. 63).

De acordo com Ana Maria Cavaliere (2010), além da jornada escolar, a duração do ano letivo era motivo de atenção de Anísio Teixeira que, desde os anos 30, quando a carga horária anual da educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser esse número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média.

A concepção de educação integral, ancorada na extensão do tempo escolar, esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira. Partindo de uma justificativa, em 1930, ainda em parte baseada no espírito higienista-educacional, chega, em 1950, a uma proposta de educação escolar emancipadora de indivíduos e nação (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira defendia o prolongamento desse tempo de séries escolares que oferecessem à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. De acordo com esse autor, para a educação ser efetivamente pública, seria necessário:

- 1- manter e não reduzir o número de séries escolares;
- 2- prolongar e não reduzir o ano letivo;
- 3- enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual;

4- preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

A Escola Guatemala expressa esse ideário, pois o objetivo principal da escola era a criação de novos hábitos e valores em seus alunos. Seu projeto pedagógico previa que o papel social da instituição escolar se constituía na formação de atitudes, ultrapassando, deste modo, a ideia de uma formação fragmentada e desassociada da vida cotidiana, conseqüentemente, buscava-se instaurar um tipo de aprendizagem que levasse os alunos a desenvolver hábitos de estudo, pesquisa e leitura, além da transformação total da pessoa e do espírito de colaboração e solidariedade bem como o trabalho de grupo.

O Projeto Político e Pedagógico da escola considerava o educando como um ser global, que não pode ter sua formação fragmentada e desconectada da vida em sociedade. Objetiva a formação para o pleno exercício da cidadania.

Até dezembro de 1975, fim do convênio entre a Secretaria de Educação e o INEP, a escola funcionou em horário integral, das 7h30min às 15 horas para os alunos e, até as 16 horas para os professores. Eram desenvolvidas atividades diversificadas como estudo dirigido, Artes Industriais e Manuais, Música, Educação Física, leitura na biblioteca, além de projetos de Educação para o Trabalho, como a Lojinha de doces, a papelaria mirim, o correio escolar, o banco e o jornal “Quetzal”, como ilustrado a seguir. Após a saída dos alunos, dava-se início aos cursos de atualização pedagógica e às reuniões de orientação para os professores.

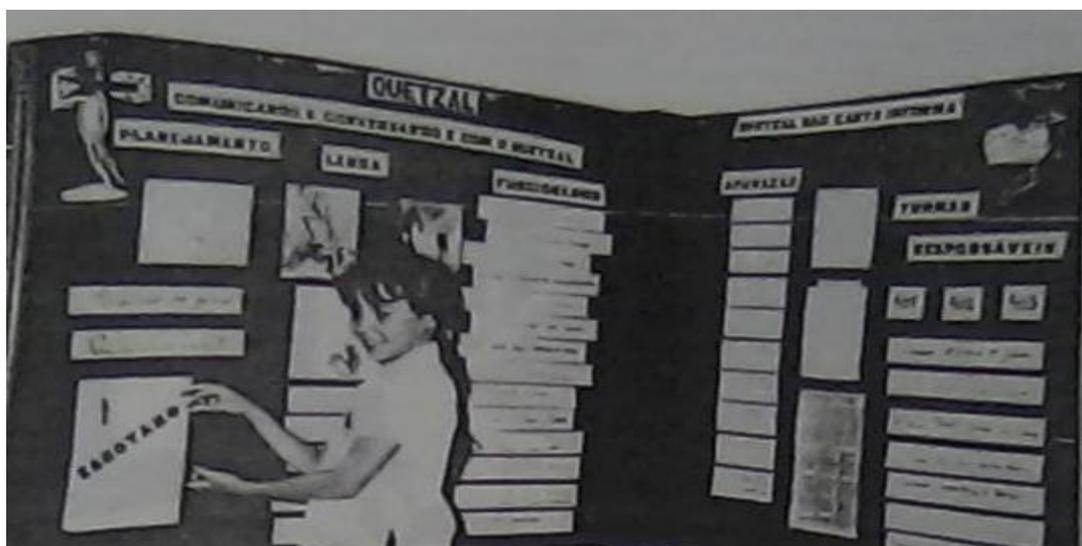


IMAGEM 15 - O Jornal Quetzal. Disponível em: PASSOS, 1996.

CAPÍTULO 3

O SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO INEP/CBPE

De início, é digno de nota esclarecer que diante a limitação do nosso objeto, não pretendemos promover uma discussão sobre o campo da Psicologia Educacional no Brasil. Objetivamos entender como o SOPP se constituiu como uma estratégia para a consolidação de um projeto de formação continuada de docentes, visto que a psicologia foi compreendida pelo movimento dos renovadores da educação como um campo educativo que fornecia bases para que a Educação pudesse atingir suas finalidades. Sendo assim,

compreendemos que os defensores da Escola Nova, movidos pela ideia de se conhecer melhor o homem, procuravam no conhecimento da psicologia instrumentos que possibilitassem a verificação do desenvolvimento e do crescimento de cada indivíduo para melhor construir a nação (MACEDO, 2007, p. 60).

Deste modo, o trabalho desenvolvido na Escola Guatemala foi considerado inovador, pois refletia-se em sua estrutura organizacional, uma estrutura diferenciada, como pudemos ver no capítulo 1 deste trabalho, pois possuía um Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP), responsável pelo atendimento aos alunos e professores da instituição. “o SOPP que em si já se constitui enquanto uma inovação na escola na medida em que pela primeira vez no Rio de Janeiro era implantado um setor especial para cuidar das dificuldades do aluno e do professor em relação a estas mesmas questões” (CHAVES e MACEDO, 2006, p.6).

Durante a realização da presente pesquisa, foi possível entrevistar⁹³ a chefe do Serviço de Orientação Psicopedagógica, Therezinha Lins de Albuquerque. A professora Therezinha é pernambucana, décima segunda filha de quinze irmãos. Formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Recife. Como nos lembra: “Fui da primeira turma de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de Recife, que atualmente é da Universidade Federal de Pernambuco”. Teve seu primeiro contato com a Psicologia com sua mudança

⁹³ Entrevista realizada em 21 de novembro de 2016.

para o Rio de Janeiro em 1951, quando foi convidada a realizar um estágio profissional em Psicologia no Centro de Orientação Juvenil (COJ)⁹⁴.

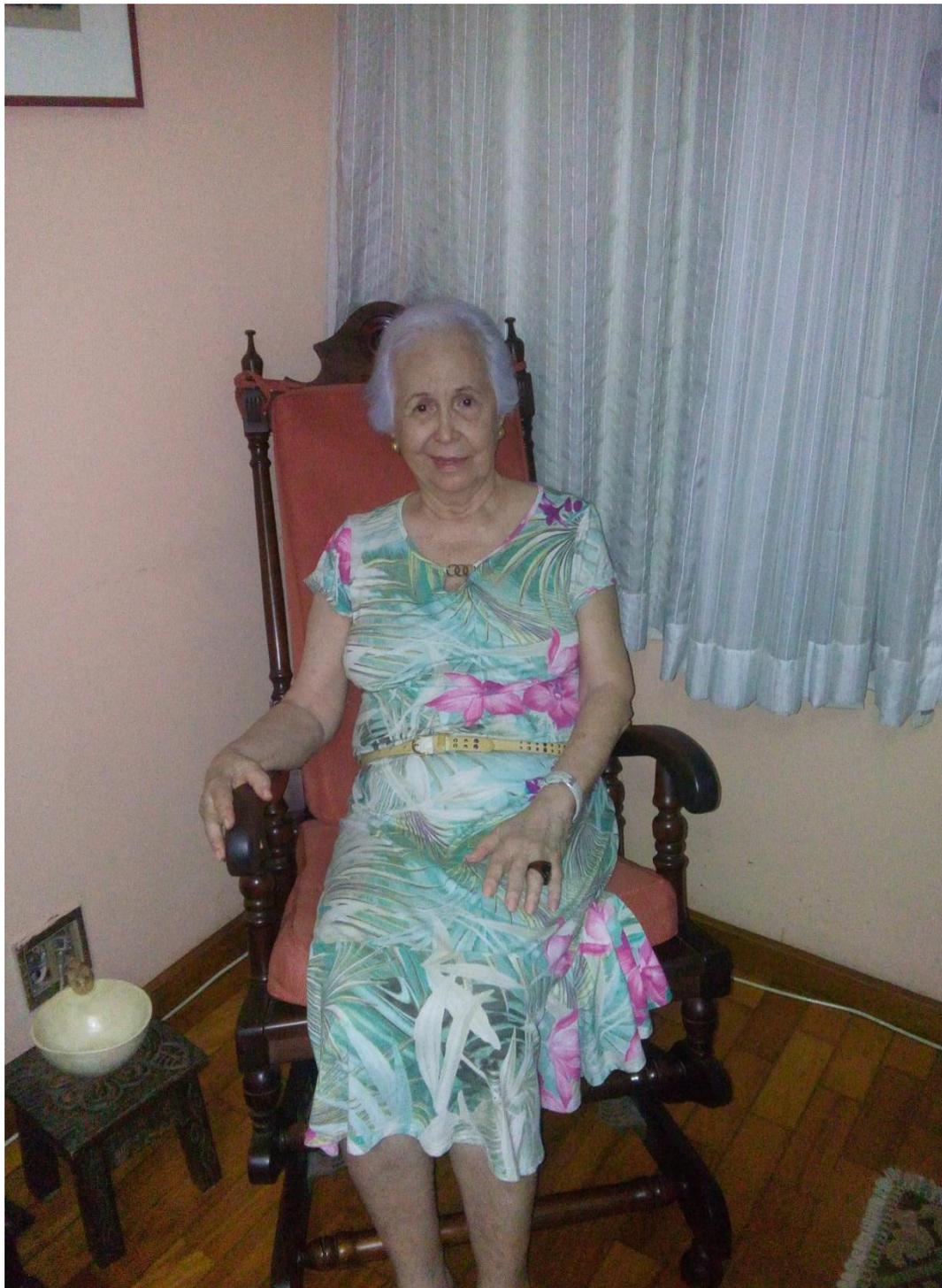


IMAGEM 16 - Therezinha Lins de Albuquerque no dia da entrevista

⁹⁴ Era uma Clínica de Adolescentes do Ministério da Saúde. Inicialmente chefiado pela Psicóloga Elisa Veloso, que fora substituída, após sua aposentadoria, por Therezinha, em 1968.

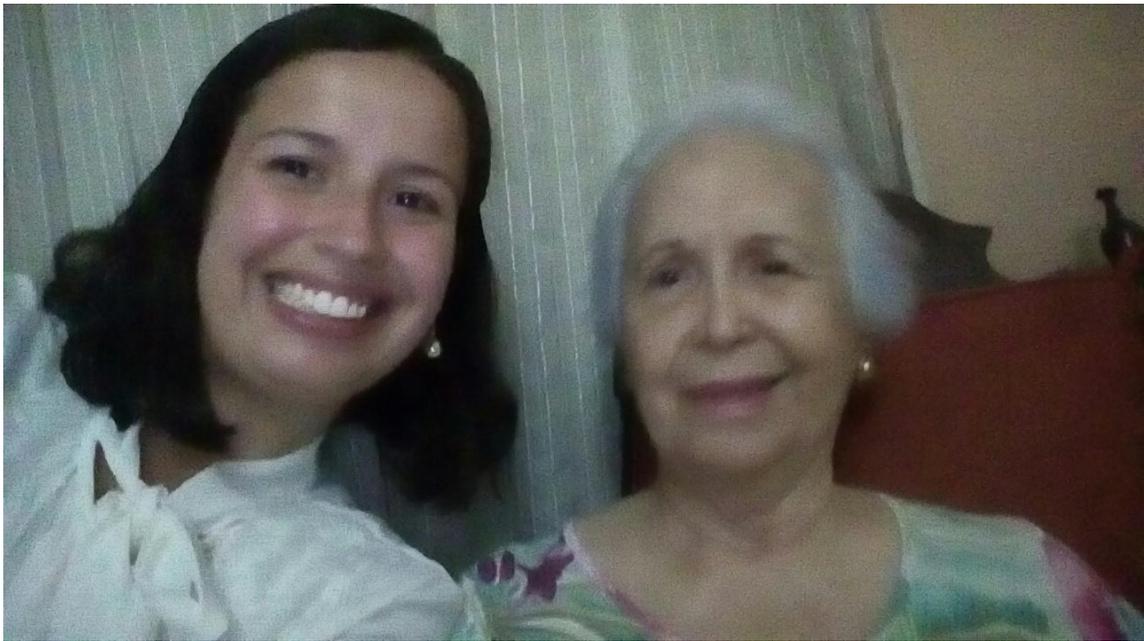


IMAGEM 17 - Therezinha Lins de Albuquerque e a autora da dissertação.

Para análise da entrevista, nos pautamos no estudo de Éclea Bosi (1979), tendo em vista que o imaginário social de idosos não pode se desvincular do estudo sobre memória. E, como bem nos lembra essa autora, os velhos são os “guardiões do passado”, pois é a partir da memória de idosos que se percebem as transformações ocorridas no espaço, na história, nas instituições, nos papéis sociais e no imaginário social ao longo das gerações.

Bosi (1979) nos mostra como a essência da cultura emerge por meio de relatos individuais. Para Marilena Chauí, que escreveu a apresentação do livro *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*, “as lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra história, por outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade” (CHAUÍ apud BOSI, 1979, p. 19). Ou seja, uma memória pessoal é também uma memória social, familiar e grupal. Deste modo, “os escritos permanecem enquanto as palavras e os pensamentos morrem”. No imaginário, diversas representações relacionadas aos raios descendem de outras gerações e nelas se aglutinam novas representações. O “público” e o “privado” estão entrosados na estruturação de nosso pensamento (HALBWACHS, 2006, p.101). Nessa perspectiva, Bosi afirma que

Se as lembranças, às vezes afloram ou emergem quase sempre é uma tarefa, uma paciente reconstituição (...). A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento (...). Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito (BOSI, 1979, p. 3).

Desse modo, o nosso interesse em realizar a entrevista está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história.

Therezinha Lins de Albuquerque foi designada por Anísio Teixeira, para coordenar o serviço, em julho de 1955.

Olha, a minha atuação no SOPP foi inesperada. (...) Eu era funcionária do INEP. Quando o INEP fez um contrato com a Escola Guatemala para o aperfeiçoamento dos professores. Naquela época, foi na época de Jânio Quadros, os funcionários fora da sua função tinham de voltar à função. Mas acontece que eu estava estagiando no Centro de Orientação Juvenil (...). E dona Elisa, que era a chefe, né?! Me disse: - Therezinha eu não posso lhe perder, primeiro que o COJ foi a primeira clínica da América Latina e não tem um quadro permanente, nós vivemos de estagiárias. Eu vou com você ao doutor Anísio (...) Quando eu cheguei lá, ele me apresentou o projeto da Escola Guatemala, de formação de professores. Então, dona Elisa disse que era impossível eu deixar o COJ e se então eu podia dividir, ficar uns dias na escola Guatemala. Ele então disse: - Como é que eu tenho uma funcionária e quando eu preciso dela sou impedido. Aí dona Elisa disse: - Então vamos dividi-la. Ela fica um dia no COJ e outro na Escola Guatemala. E então, eu fiquei né?! (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora dessa dissertação).

Deste modo, Therezinha permaneceu na Escola Guatemala até 1967, quando assumiu a direção do COJ, após a aposentadoria de Elisa Veloso. A atuação de Therezinha Lins de Albuquerque no contexto do SOPP guardava muitas semelhanças com a perspectiva do COJ, com o diferencial da inserção no ambiente escolar. Inicialmente, consistia na aplicação de testes psicológicos aos alunos. Com a constatação da ineficiência dessa aplicação, o SOPP iniciou um trabalho junto às professoras, visando capacitá-las a utilizar os dados dos testes junto aos de sua experiência em sala de aula, como veremos adiante.

Inicialmente Gabinete de Psicologia⁹⁵, o SOPP iniciou suas atividades em 1955, no mesmo ano em que foi firmado o convênio entre a Secretaria de Educação e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Serviço de Orientação Psicopedagógica, foi eu quem dei, porque era Gabinete de Psicologia. Aí eu disse: Como é que tem um Gabinete de Psicologia na escola? a escola não é pra tratamento, a escola é pra aprendizagem então depois de um certo tempo eu mudei o nome (Trecho da entrevista concedida

⁹⁵ Informação obtida através da entrevista realizada. De acordo com Therezinha Lins de Albuquerque, ela quem trocou o nome do Gabinete de Psicologia Escolar, por Serviço de Orientação Psicopedagógica.

por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora desta dissertação).

A equipe era composta por duas psicólogas (responsáveis pela aplicação de testes de inteligência, de aptidões e de personalidade; de avaliação e diagnósticos psicológicos; pela realização de encaminhamentos de orientações clínicas dos casos relacionados tanto aos alunos, quanto aos professores, além da realização de estudos e pesquisas), uma assistente social (responsável pelo atendimento às famílias, com o objetivo de fazer um levantamento da vida pregressa do aluno) e, por fim, um médico (responsável pelo exame psicossomático do discente). “Aumentei a equipe, Maria Helena estava lá, uma assistente social também e tinha uma médica Doutora Nilde Ribeiro psicanalista que muito me ajudou porque os problemas eram muito sérios né?!” (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora desta dissertação).

No momento de sua criação, o SOPP se empenhou na função de aplicar testes aos alunos da escola, com objetivo de, tanto apreender o desempenho do educando, quanto criar subsídios para a experimentação realizada na escola.

Lá já tinha um psicóloga, D. Ofélia Boisson, que era o Papa naquela época nesse sentido, que fazia os testes e dava o resultado às professoras. E eu discordava, eu discordava. Como é que eu vou dar um elemento a uma pessoa que vai se escurar atrás dele pela dificuldade e não desenvolve a parte relacional dela pessoa como professora educação (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora dessa dissertação).

O serviço, coordenado pela professora e psicóloga Therezinha Lins de Albuquerque, concentrava suas atividades no atendimento dos alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem ou problemas de comportamento. Progressivamente, o que se observa é que essa coordenadora do serviço deixou os testes para segundo plano, pois, em seu entendimento, os testes não ajudariam em nada os professores que poderiam se isentar de suas responsabilidades diante dos resultados (MACEDO, 2008).

Sendo assim, na medida em que a Profa. Therezinha Lins assumia a coordenação do SOPP os testes foram postos num segundo plano, utilizados apenas em casos muito específicos, em que se identificava no aluno algum tipo de dificuldade de inteligência (MACEDO, 2007, p.63).

A importância do SOPP para a consolidação do projeto de educação experimental desenvolvido pelo INEP/CBPE na Escola Guatemala foi possível através do contato com as documentações relativas ao Serviço. Foi através dessa fonte o avanço sobre a análise das ações desenvolvidas pelo SOPP, como a tentativa de minimizar os impactos decorrentes das orientações do INEP/SOPP através da DAM, orientado como vimos anteriormente pela professora Lúcia Marques Pinheiro.

3.1 O Serviço de Orientação Psicopedagógica e sua ação junto aos alunos da Escola Guatemala: o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem e problemas comportamentais

Cabe ressaltar que, durante a análise das fontes, verificamos que em alguns momentos a supervisora da DAM, a Profa. Lúcia Marques Pinheiro, buscava deslocar para o meio familiar a responsabilidade por determinadas causas do mau desempenho escolar do aluno - o que será visto a seguir. Todavia, em que pese o fato de reconhecer as limitações da família na promoção da educação formal, a supervisora não justificou, e tampouco aprofundou, a incapacidade do meio familiar diante da execução de tal tarefa nas fontes analisadas. Apenas deixou-nos explícito que, em sua avaliação, a relação com a família é de “grande valor”, devendo a escola se envolver mais com a instituição familiar, para que assim atue como um “centro educativo da comunidade. Neste sentido, defendia que caberia à escola: “informar-se sobre as condições da vida da criança no lar, em particular os recursos educativos adotados e influir para que os pais sejam melhores orientados nas maneiras de educar os filhos”. Ou seja, seria também de responsabilidade da escola a tarefa de auxiliar e orientar as famílias no que diz respeito à educação de seus filhos, portanto, nos parece que a supervisora Lúcia Marques Pinheiro também tinha a intenção de esclarecer a família, trazendo-a para mais próximo da Escola Guatemala.

Lúcia Marques Pinheiro acreditava ter o ambiente familiar certa parcela de responsabilidade no desempenho escolar do aluno. Com isso, a supervisora também nos leva a crer que considerava as condições sociais e culturais do aluno variáveis importantes que determinavam o nível educacional da criança. Assim, nos indica tal perspectiva ao escrever num relatório que:

Se você [professor] tem uma turma de crianças de nível socioeconômico e cultural baixo, pense nas condições inferiores que tais crianças trazem para a escola e procure superá-las da melhor maneira. Tais crianças, possivelmente, além de pouco interessadas nas atividades comuns da escola, têm deficiência de linguagem – pronunciam mal certas palavras, têm vocabulário reduzido, fazem construções erradas.⁹⁶

Deste modo entendemos que as suas reflexões consideravam o desenvolvimento intelectual da criança como algo dependente do meio de subsistência da família .

Partindo de uma avaliação individual denominada “tri-dimensional” (enfoque médico, social e psicológico), iniciou-se um estudo sistemático tanto sobre os alunos que ingressavam na Escola, quanto sobre os seus egressos, visando, neste último caso, captar seus interesses e aptidões com vistas ao desenvolvimento de uma orientação pré-vocacional.

Cabe ainda destacar que o problema da indisciplina entre os alunos era a preocupação central de todos. No intuito de conhecer as crianças atendidas pelo SOPP, se aproximar delas e intervir de forma mais precisa sobre a vida das mesmas, era necessário elaborar e pôr em prática um instrumento capaz de reunir informações e, ao mesmo tempo, proporcionar a ligação entre a escola, por intermédio do SOPP, e o espaço doméstico. Através desse tipo de estratégia, desejava-se obter um conhecimento minucioso sobre o aluno e também sobre suas “constelações familiares”, hábitos, costumes e realidade social. Esse trabalho era realizado por Anna Maria Nunes de Souza, assistente social da equipe do SOPP.

Em documento⁹⁷ redigido por Maria Helena Novaes, os objetivos do SOPP eram:

1. Contribuir para um ajustamento satisfatório da criança ao meio ambiente, procurando encontrar soluções mais adequadas para os problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos nos diversos setores das suas atividades.
2. Colaborar com o corpo docente e direção da Escola no sentido de ser conseguida uma unidade de orientação junto aos alunos.

⁹⁶ Fonte: Regência de Classes . Documento Disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira – CPDOC/ FGV.

⁹⁷ Trabalho desenvolvido pela equipe do SOPP. Arquivo Pessoal Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

3. Propiciar um maior entrosamento entre a Escola, a família e a Comunidade.

4. Apresentar pesquisas e trabalhos relacionados às suas atividades específicas dentro da Psicologia Educacional, Evolutiva e Clínica (NOVAES, 1963).

Sobre o atendimento aos alunos, o SOPP englobava três situações:

- Estudo de 1º ano: consistia na aplicação de testes coletivos (Mosaico de Gille e Goodemaugh) e localização de famílias a serem atendidas (“famílias normais” eram atendidas em reuniões e famílias de alunos que apresentaram dificuldades eram chamadas para uma entrevista);

- Orientação pré-vocacional dos alunos do 5º ano;

- Atendimento dos alunos de outras turmas que apresentam dificuldades, feito pela diretora, pela professora de turma e pela própria família que procurava o serviço por sua própria iniciativa.

QUADRO 04 – Levantamento dos casos encaminhados ao SOPP, considerando-se por quem foi feita a indicação no período de 1955-1965

Indicação	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	Total	%
Professora	19	29	4	5	6	15	4	4	-	1	2	89	8,4
Orientadora Pedagógica	16	22	37	2	-	1	-	-	-	-	-	78	7,4
Diretora	-	1	1	1	-	6	2	6	1	6	-	24	2,2
Família	1	1	2	2	2	1	-	-	-	-	-	9	0,8
Estudo do 1º ano	-	-	-	98	68	38	57	75	63	101	116	616	58
Estudo do 2º ano	-	-	-	-	1	1	-	1	12	4	-	19	1,8
Estudo do 3º ano	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	0,2
Estudo do 4º ano	-	-	1	2	-	5	-	-	-	-	-	8	0,8
Orientação pré-	-	-	21	23	30	33	19	8	16	30	29	209	19

vocacional													
Total	36	53	66	133	107	102	82	94	92	142	147	1054	

Quadro elaborado pela autora, tendo como referência os dados do “Plano Geral” do SOPP.⁹⁸

Através dos dados do quadro acima, é importante ressaltar que nos primeiros anos houve várias indicações das professoras. Com o passar do tempo, essas indicações foram diminuindo. Ao que tudo indica, essa diminuição foi devido ao atendimento às professoras, que por sua vez adquiriram segurança para a execução do seu trabalho e apenas encaminhavam alunos em casos extremos. Merece destaque, também, o estudo do 1º ano, a que correspondeu ao maior atendimento ao alunado pelo SOPP; deve-se isso ao momento da entrada do aluno na escola, era necessário conhecer o educando e sua família.

QUADRO 05 – Casos matriculados no SOPP considerando-se os motivos no período 1955-1965

Motivos	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	Total	%
Problema comportamental	15	20	20	4	4	8	5	7	1	3	1	88	8,3
Falta de rendimento e nos estudos	5	15	19	2	2	9	-	-	-	4	1	57	5,5
Problemas de saúde	1	3	4	4	1	5	1	-	-	-	-	19	1,8
Estudo do 1º ano	-	-	-	98	68	38	57	75	63	101	116	616	058
Estudo do 2º ano	-	-	-	-	1	1	-	1	12	4	-	19	1,8
Estudo do 3º ano	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	0,2

⁹⁸ Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

Estudo do 4º ano	2	-	-	2	-	5	-	-	-	-	-	9	0,9
Orientação pré-vocacional	12	-	21	23	30	33	19	8	16	30	29	209	22
Total	36	53	66	133	107	102	82	94	92	142	147	1054	

Quadro elaborado pela autora desta dissertação, tendo como referência os dados do “Plano Geral” do SOPP.

Cabe ressaltar que o problema de saúde desapareceu a partir de 1961. Não significa que os alunos não tenham tido problemas de saúde e sim, que o serviço não foi mais procurado para atender esse tipo de caso. Acrescenta-se a isto o fato de que a partir de 1964, por motivos de ordem técnica, o SOPP não pode contar com a participação de um médico na equipe. A orientação à família também deixou de se constituir como motivo de encaminhamento, ela transformou-se em ponto de rotina do serviço.

Neste item nos deteremos a analisar o atendimento do SOPP junto aos alunos da Escola Guatemala. De modo geral, o atendimento aos alunos era feito pela psicóloga do SOPP. Dependendo do encaminhamento, o atendimento era individual ou em grupo. A natureza do problema, a idade do aluno e o nível de escolaridade também definiam os exames psicológicos a serem aplicados.

De acordo com Therezinha Lins de Albuquerque (1965)⁹⁹,

A seleção das provas psicológicas é feita de acordo com a idade do aluno, nível de escolaridade, problema apresentado, mas sobretudo, é necessário escolher técnicas que sejam válidas para o nosso meio escolar e adequadas ao tipo de exame que temos em vista (ALBUQUERQUE, 1965).

A fim de conseguir resultados cientificamente válidos, o atendimento não era realizado em sessão única e os resultados eram confrontados com os demais dados da vida do aluno. De modo geral, o trabalho do SOPP junto ao aluno, procurou atender à criança de modo eficaz e objetivo, visando atingir os seus problemas, dificuldades.

⁹⁹ “Plano Geral” do SOPP, documento redigido por Therezinha Lins de Albuquerque. Disponível no arquivo pessoal Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

Se a chefe do SOPP criticava as análises baseadas apenas em resultados de testes psicológicos, ela mesma forjou novas estratégias para mensurar e classificar o comportamento e dificuldades dos alunos atendidos pelo Serviço, defendendo uma observação e compreensão global dos indivíduos, sendo criadas fichas de estudo de casos, que objetivavam classificar, penetrar e intervir na individualidade e questões privadas da vida do aluno atendido.

Após pesquisa documental, travamos contato com 09 fichas de estudo de casos, sobre as quais nos detivemos para entender melhor a intervenção do SOPP junto aos alunos da Escola Guatemala.

Com relação à estrutura, as fichas de estudo de casos apresentam algumas variações, sendo umas mais extensas e detalhadas, contudo, os dados que compunham as fichas são:

- a) Matrícula;
- b) Data de nascimento;
- c) Sexo;
- d) Série;
- e) Encaminhamento;
- f) Motivo;
- g) Dados da Entrevista social;
- h) Dados do Exame médico;
- i) Informações da professora;
- j) Orientação do SOPP;
- k) Observações gerais.

Ao trazer algumas fichas para este capítulo, intento demonstrar aspectos da vida das crianças atendidas pelo serviço, visto que elas assumiram destaque nas ações do SOPP, sendo as protagonistas nas fichas de estudo de casos.

Nesse sentido, através das fichas, podemos perceber que a criança no espaço escolar deveria seguir certo padrão de comportamento considerado adequado. Dentre os motivos de encaminhamento, destacam-se a falta de rendimento e problemas comportamentais, seis ao todo.

Em um estudo de casos de uma menina de 11 anos, a causa para o encaminhamento foi problemas de comportamento. Na descrição do motivo para o encaminhamento encontramos:

Apareceu na Escola contando que estava grávida, o responsável havia sido um médico, o que perturbou enormemente as colegas tendo vindo alguns pais de alunos à Escola reclamar da diretora, uma vez que contava tudo do ato sexual aos colegas. Na praça afirmou que a diretora tinha obrigado que ela abortasse. Anda e tem postura de quem está grávida, pois vive na imaginação este papel. Foi chamada pela diretora tinha obrigada que ela abortasse. Foi chamada pela diretora, a princípio negou e depois confirmou rindo que tudo não passava de uma brincadeira. (...) Inventava que fazia anos e pedia contribuição da turma para seu presente; há suspeita de roubo (Estudos de Casos da Escola Guatemala).

Neste relato, percebemos que através da observação minuciosa no ambiente escolar foi possível detectar, os problemas comportamentais da aluna.

As classificações acerca da criança, presentes nas fichas objetivam estabelecer um padrão de normalidade, destacando os comportamentos e rendimento adequados, ou não. O modelo ideal de aluno deveria ser aquele equilibrado e autocontrolado que, dentro da reforma anisiana, deveria apresentar comportamentos “civilizados”. A preocupação com a formação do aluno no interior do projeto do SOPP deve ser pensada através da abordagem deste Serviço, que contribuiu para uma compreensão da criança de forma muito mais global.

Em ficha de um aluno de 7 anos, o qual é encaminhado para o serviço pela falta de rendimento e problema de saúde, encontramos a seguinte informação: “é filho ilegítimo, foi criado em clima de ansiedade e de temor pela avó materna. Há cerca de dois anos mora com a mãe que está casada e grávida”. “É um menino medroso, tem falta de apetite, teve hepatite infecciosa”.

Nesse caso, a dificuldade na escola foi relacionada aos problemas de saúde da criança: “Por motivo de saúde falta a escola o que dificulta o seu aproveitamento escolar”.

Em outro estudo de casos, temos retratado um aluno da 1ª série, também com 7 anos e com problemas de rendimento nos estudos, tendo a mãe atribuído o baixo rendimento escolar por ser “muito preguiçoso e difícil em relação aos estudos”.

É notável, portanto, a ideia de lançar mão de recursos de medidas psicológicas para uma apreciação objetiva do rendimento do aluno, assim como nas ideias pedagógicas da Profa. Lúcia Marques Pinheiro também é possível identificar tal perspectiva, pois incentivava a avaliação da situação intelectual dos alunos por intermédio de testes psicológicos para que, assim, pudessem elaborar métodos mais adequados ao discente.

É nesse contexto que o SOPP da Escola Guatemala fora pensado. Esse setor, no momento de sua criação, se empenhou de forma sistematizada na função de aplicar a tecnologia dos testes nos alunos da EG, principalmente na expectativa de tanto apreender o desempenho do educando, quanto criar subsídios para o estudo experimental realizado nessa instituição.

3.2 O Serviço de Orientação Psicopedagógica e as professoras da Escola Guatemala: em busca do sucesso da experiência educativa

Criado em 1955, que envolve uma atuação de relevância, com vistas a enfrentar os problemas de aprendizagem observados entre os alunos da instituição. A principal estratégia mobilizada pelo SOPP para enfrentar a questão parece ter sido do apoio aos professores. A visão assinalada pelos agentes desse serviço sugeria que os docentes seriam os principais responsáveis pelo sucesso da obra educativa. Por isso, a atuação do SOPP se dava, de modo privilegiado, na direção da formação das professoras e do apoio psicológico a essas profissionais.

Cabe ressaltar que havia exclusividade do sexo feminino exercendo a função de professora na Escola Guatemala. É digno de nota que as professoras-bolsistas eram também exclusivamente do sexo feminino. Fizemos essa constatação ao ler os documentos e perceber que faziam menção somente às professoras. Surgiu, portanto uma indagação que foi respondida

pela coordenadora do SOPP, ao ser perguntada sobre a predominância do sexo feminino no interior da Escola Guatemala.

- Dona Therezinha, surgiu uma dúvida, eu lendo os documentos, quando a senhora escreveu, como o relatório de 10 anos de funcionamento do serviço, a senhora cita somente professoras, na escola só tinham professoras? - Só. Não tinham professores? - Não. E os professores bolsistas que vinham de outro estado também eram professoras? - Sim, só professoras (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora dessa dissertação).

Através de fotos, também pôde ser comprovada a hipótese, antes formulada.



IMAGEM 18 - Anísio Teixeira (à direita) no encerramento do curso do INEP. Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

Segundo Bonato (2002), "Historicamente, as escolas normais, a partir de sua constituição, formaram mais professoras do que professores, para o então ensino primário" (p.165). Apesar das modificações, a predominância do sexo feminino nos cursos normais continuou ao longo dos anos, "e se em determinados momentos havia mais mulheres matriculadas do que homens, em outros havia só mulheres por força da legislação vigente" (p.163).

No Instituto de Educação, houve momentos em que o curso normal era destinado a alunos do sexo feminino e masculino e em outros apenas para o

feminino. Podemos estabelecer cinco intervalos temporais referentes ao gênero no Instituto de Educação:

a) 1880 até 1901- misto. Conforme o decreto nº 407 de 17 de maio de 1890 aprovou o Regulamento para a Escola Normal da Capital Federal da República [...] de acordo com seu art. 2 oferecia um ensino "gratuito, integral e destinado a ambos os sexos".

b) 1901 até 1907 - apenas moças (6 anos só com meninas). "Em 1901 caracterizava-se o magistério primário como profissão feminina, por meio da restrição da matrícula na Escola Normal do Distrito Federal exclusivamente às moças".

c) 1907 até 1942 – misto. Segundo Bonato (2002): "Essa disposição (de só mulheres se matricularem na Escola Normal) foi revogada pelo decreto nº 1.122 de 21 de junho de 1907 [...] a presença dos rapazes [...] aumentaram consideravelmente após a revogação do decreto" (p.184, 185).

d) 1943 até 1961 - apenas moças (18 anos só com meninas). Artigo terceiro do Regimento de 1943: "O Instituto de Educação funcionará sob a forma de externato, limitado ao sexo feminino".

e) Após 1961 – misto. Com o advento da LDBEN, o curso normal voltou a ser destinado a alunos do gênero feminino e masculino. Segundo Silva (2010): "O decreto-lei 7.941, de 25 de março de 1943, que limitou ao sexo feminino o acesso a cursos de formação de professores primários, só foi revogado com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1961 (p.80)".

Quanto ao gênero predominante na década de 1950 a 1960, que é o foco da nossa investigação, percebemos que o ingresso ao curso normal era limitada ao sexo feminino, o que explica nossa constatação.



IMAGEM 19 - Anísio Teixeira (ao centro) no encerramento do curso do INEP. Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.



IMAGEM 19 - Encerramento dos cursos do INEP. Disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

A confrontação de fontes também foi feita, após a entrevistada afirmar que Anísio Teixeira nunca tinha ido à Escola Guatemala. Ao procurar nos acervos, encontramos uma imagem que mostra a presença de Anísio na referida instituição. “- Era comum ele (Anísio Teixeira) visitar a escola? - Nunca foi visitar a escola, quem ia era o ministério ele não tinha tempo, olha ele parecia uma carretel doido. Era tudo corrido” (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora dessa dissertação).



IMAGEM 21 - Anísio Teixeira na Escola Guatemala. Disponível em Passos, 1996.

Quando assumiu o SOPP, Therezinha Lins de Albuquerque não tinha tido experiência semelhante àquela da Escola Guatemala, mesmo assim, foi sensível ao perceber que precisava desenvolver seu trabalho junto com os professores.

Comecei a sentir que o meu trabalho deveria ser com as professoras, mas eu não tinha respaldo, eu tinha ido lá para chefiar o gabinete. Eu li no projeto da escola que o trabalho com o professor era o aperfeiçoamento e por aí fui indo”¹⁰⁰

¹⁰⁰ Trecho da entrevista concedida pela professora Therezinha Lins de Albuquerque à MACEDO, 2007.

Ao longo desse primeiro ano, a coordenadora exclusivamente observava os professores, incerta também dos novos desafios que a escola poderia lhe proporcionar, Profa. Terezinha mantinha uma escuta atenta para com as queixas e os problemas que surgiam no dia-a-dia da escola e, cada vez mais, buscava a compreensão do comportamento do professor na relação com aluno. Como reforça Macedo (2007):

Nesse momento inicial Profa. Therezinha pode observar que os professores, por não estarem familiarizados com a nova metodologia e com todo o empreendimento experimental - que exigia uma participação mais ativa da criança e demandava uma postura mais dinâmica dos docentes – encontravam-se inseguros em relação a sua prática pedagógica (MACEDO, 2007, p.66).

Na expectativa de oportunizar um maior aproveitamento das orientações fornecidas pelo SOPP, as psicólogas que atuavam no Serviço perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho mais específico com o corpo docente da instituição. Segundo Chaves e Macedo,

é nesta ocasião que ocorre a alteração das prioridades do SOPP. Volta-se radicalmente para o corpo docente e, de modo consequente, inicia um trabalho que tem como objetivo sanar as incertezas que aqueles poderiam ter quanto ao seu trabalho em sala de aula (...). De modo consequente, a relação professor-aluno deixa de ser o foco principal do trabalho empreendido pela equipe e passa a fortalecer os professores enquanto profissionais em processo de capacitação afim de que melhor aceitassem as propostas veiculadas pelas reuniões da escola. A partir do incentivo constante a uma postura reflexiva, permite-se que obtenham com uma maior facilidade uma visão do conjunto dos problemas ocorrentes no dia-a-dia da escola, podendo, dessa maneira, agir de forma mais segura e de acordo com os parâmetros defendidos pela instituição (CHAVES e MACEDO, 2006, p.7).

Ainda de acordo com essas autoras (2008), o papel principal do SOPP era o de auxiliar os professores na compreensão do comportamento de seus alunos. Tentar minimizar o despreparo do docente transformou-se no foco principal do trabalho empreendido, ação que esteve diretamente ligada à preocupação da equipe pedagógica e psicopedagógica com a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem.

O serviço tinha como meta à criação de um clima psicológico propício adequado para que assim as propostas pedagógicas pudessem ser colocadas em práticas. Aos poucos o atendimento às professoras foi sofrendo modificações: atendendo sempre que possível às necessidades do

momento¹⁴, assim como, desenvolvendo auxílios para os professores na compreensão de seus comportamentos e de seus alunos (CHAVES e MACEDO, 2006, p. 6).

O estado emocional das docentes estava muito abalado. Era uma proposta educacional nova e as docentes procuravam a coordenado do Serviço por não conseguirem colocar em prática as demandas pedagógicas da escola, atribuindo aos alunos os resultados insatisfatórios atingidos. Desse modo, a professora Therezinha destaca num relatório que um dia foi:

procurada por uma professora, dizendo-se desesperada. Abriu a porta de nossa sala, nem nos cumprimentou, e foi falando da necessidade de toda a turma ser estudada: 'todos são uns casos; não aguento mais, não consigo nada com eles; não me obedecem; não se agrupam; cada um é cada um'. Nesse tom, falou meia hora sem parar. (Grifos da autora)¹⁰¹

Uma das constantes preocupações do SOPP envolveu, então, a assistência especial ao corpo docente da Escola, que se estabelecia, por meio de contatos pessoais, entrevistas individuais, reuniões, grupos de estudo. De acordo com o documento intitulado "Apresentação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala"¹⁰² de 1963, "a intenção era a de ajudar as professoras a conhecerem melhor as suas características de personalidade e limitações, bem como a conhecerem melhor o comportamento dos seus alunos, problemas e dificuldades", diz Therezinha, autora do documento.

Ainda de acordo com esse documento, em síntese, os objetivos do Serviço iam além do apoio aos professores. Envolviam os seguintes aspectos:

Contribuir para um ajustamento satisfatório da criança ao meio ambiente, procurando encontrar soluções mais adequadas para os problemas e dificuldades apresentadas pelos alunos nos diversos setores das suas atividades; **colaborar com o corpo docente** e direção da Escola no sentido de ser conseguida uma unidade de orientação junto aos alunos; propiciar um maior entrosamento entre a Escola, a Família e a Comunidade; apresentar pesquisas e trabalhos relacionados às suas atividades específicas dentro da Psicologia Educacional, Evolutiva e Clínica. (Apresentação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, 1963, grifo nosso)

Dessa forma, o trabalho do SOPP preocupa-se com a aprendizagem dos alunos e com a tentativa de neutralizar as influências do meio social e do

¹⁰¹ Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos, p. 25. Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

¹⁰² Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

despreparo docente, com a finalidade de atingir o êxito da nova proposta educacional que vinha sendo usada nessas escolas.

Segundo Macedo (2007), diante do quadro de insegurança dos professores, a coordenadora buscou desenvolver na instituição um trabalho de “reeducação pessoal” do corpo docente da Escola Guatemala, que se baseava na formação profissional e pessoal do professor.

Tentando resolver essa questão, no ano de 1957, o trabalho individual com os professores intensifica-se e toma como ponto de partida às necessidades de cada profissional, já que, de acordo com a psicóloga, este teria sido o ano *mais pesado* para o serviço. As próprias psicólogas, inclusive, se dão conta da necessidade de se criar uma *atitude terapêutica* dentro do SOPP (CHAVES e MACEDO, 2006, p. 8 – grifos das autoras).

Desse modo, era considerado que o problema da escola estava nas atitudes do professor. De nada adiantaria lançar mão de recursos pedagógicos para melhorar o rendimento dos alunos, era necessário o aperfeiçoamento profissional do docente e o mesmo entender sua importância e as consequências dos seus atos no processo de ensino-aprendizagem. O SOPP precisava auxiliá-los em suas dificuldades. De modo consequente,

a relação professor-aluno deixa de ser o foco principal do trabalho empreendido pela equipe e passa a fortalecer os professores enquanto profissionais em processo de capacitação afim de que melhor aceitassem as propostas veiculadas pelas reuniões da escola. A partir do incentivo constante a uma postura reflexiva, permite-se que obtenham com uma maior facilidade uma visão do conjunto dos problemas ocorrentes no dia-a-dia da escola, podendo, dessa maneira, agir de forma mais segura e de acordo com os parâmetros defendidos pela instituição. (CHAVES E MACEDO, 2006, p.6)

Nestes termos, o SOPP buscava promover reuniões e grupos de estudos objetivando que as professoras não apenas reconhecessem os problemas enfrentados pelos seus alunos, mas, principalmente, que se defrontassem com as suas próprias aflições no campo profissional.

No documento intitulado “Experiência em dez anos de acompanhamento às professoras da Escola Guatemala”¹⁰³, redigido por Therezinha Lins de Albuquerque, podemos identificar as ações desenvolvidas neste serviço que intentavam minimizar os impactos decorrentes da resistência docente no

¹⁰³ Documento disponível no arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC-FGV.

aproveitamento escolar do aluno. De acordo com a psicóloga, desde que foi iniciado o trabalho no SOPP, a equipe desse serviço sentiu o quanto era importante:

a pessoa da professora na ação educativa da criança. Todo nosso trabalho técnico, específico, deveria ser desenvolvido junto a professora de uma maneira simples, acessível, com um objetivo único – ajudá-la a compreender melhor as motivações do comportamento da criança. (...) E foi essa ajuda sistemática a professora que caracterizou o trabalho do SOPP. (Experiência em dez anos de acompanhamento às professoras da Escola Guatemala, 1965)

No final do primeiro ano, a equipe era composta apenas pela Profa. Therezinha Lins e pela psicóloga Nícia Bessa e já se tinha em mente uma proposta de trabalho que pudesse privilegiar o aperfeiçoamento do docente, principalmente as atitudes do professor frente à formação do aluno, às relações com a família e à comunidade em geral (MACEDO, 2007, p.67). Logo em seguida, houve a ampliação do quadro de colaboradores do SOPP, com a entrada da assistente social¹⁰⁴ e da médica¹⁰⁵.

Foi quando então eu fui ao Dr. Anísio pedir uma assistente social para atender às famílias. Aqueles alunos com dificuldades com os professores eram feitos testes. Mas nós não tínhamos chamado a família, ficávamos juntando elementos na medida do possível junto ao professor, junto à direção (Trecho da entrevista concedida por Therezinha Lins de Albuquerque para a autora dessa dissertação).

O SOPP promovia reuniões e grupos de estudos visando auxiliar as docentes a reconhecer os problemas enfrentados pelos alunos, mas que também pudessem vencer a barreira de suas aflições profissionais. Na expectativa de oportunizar a mudança de atitudes e conceitos por parte dos professores, o SOPP desenvolveu duas frentes de atuação: a promoção de cursos e grupos de estudos e o atendimento individual ao professor.

¹⁰⁴ O trabalho da assistente social se baseava no atendimento às famílias dos alunos da Escola Guatemala. Na perspectiva adotada, esse profissional buscava *levar* “a mãe a neutralizar parcialmente suas dificuldades pessoais”, integrando, assim, novos conhecimentos e adquirindo mudanças na relação com o filho. Nas palavras da assistente social Anna Maria Nunes de Souza, buscava-se desenvolver um trabalho de caráter eminentemente preventivo, oferecendo os meios para minimizar as dificuldades em relação à criança tais como, alimentação, castigo, desobediência e outras. Ver: MACEDO, 2007.

¹⁰⁵ A médica Dra. Ana C. Pinheiro Ramos atuou junto à equipe até o ano de 1964 e desenvolvia a sondagem do estado físico, do comprometimento psicossomático e emocional dos alunos.

Os assuntos estudados pelo grupo de professores com o pessoal do SOPP compreenderam o estudo do comportamento da criança; interesse da criança; relações entre pais e professores; o problema social influenciando no comportamento da criança; atuação do professor junto ao aluno; objetivo atual da educação.

O atendimento individual intensificou-se no ano de 1957 (MACEDO, 2007), e tomou como ponto de partida as necessidades individuais das professoras. Informar, esclarecer e acompanhar a professora tinha sido, até então, o roteiro de trabalho do SOPP. Contudo, isso não foi suficiente, pois vinham à tona os problemas pessoais das professoras, daí o crescimento do atendimento individual às docentes da Escola. Nas palavras de Therezinha, “era indispensável um trabalho pessoal, uma tomada de consciência das dificuldades de cada uma, uma localização do porquê de cada qual e um aceitar trabalhar com elas”.¹⁰⁶

Por intermédio da autorreflexão, da visão do conjunto dos conflitos ocorrentes no dia-a-dia da escola e da compreensão da psicologia do desenvolvimento acreditava-se que o corpo docente pudesse agir de forma mais segura e de acordo com os parâmetros defendidos pela instituição. Pretendia-se, principalmente, que o professor assumisse a sua responsabilidade profissional, ou seja, sua posição enquanto docente (MACEDO, 2007, p.72).

A dificuldade encontrada para o sucesso da experiência educacional da Escola Guatemala, estaria, portanto, na atitude do professor. Não seria suficiente lançar mão de recursos pedagógicos para melhorar o rendimento do aluno, era preciso o aperfeiçoamento desse profissional. Com isso, compreendemos as ações desenvolvidas pelo SOPP junto ao corpo docente da Escola.

ao pensar na formação do professor, passou a desenvolver dois trabalhos simultâneos: de um lado a sua capacitação profissional e, do outro, o fortalecimento de sua autoestima. Houve, como sinaliza Profa. Therezinha, uma atuação dupla junto ao corpo docente – informação dinâmica dos conceitos psicológicos, dentro de uma ajuda psicológica, conforme suas necessidades (MACEDO, 2007, p.74).

¹⁰⁶ Serviço de Orientação Psico-Pedagógico da Escola Guatemala (1955 a 1965) Revisão do Trabalho de 10 anos. Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira. Acervo: CPDOC/FGV.

Dessa forma, o trabalho do SOPP compreendeu tanto a saúde quanto a formação acadêmica das professoras da Escola Guatemala, a fim de oportunizar maior aproveitamento da experiência desenvolvida dentro dessa Instituição escolar, tendo em vista que a vida pessoal do professor interfere significativamente no campo profissional. Era preciso superar as dificuldades pessoais para alcançar o êxito profissional. Na perspectiva da professora Therezinha,

Nenhuma professora crescerá profissionalmente sem antes ter localizado as suas dificuldades e limitações como pessoa humana. Todo o cuidado está em apoiá-la, nesses momentos, dando-lhe os elementos indispensáveis para o seu desenvolvimento (...), dentro de certa fundamentação básica (ALBUQUERQUE apud MACEDO, 2007, p.74) .

De acordo com Macedo (2007), ao que tudo indica, os efeitos do trabalho empreendido pelo SOPP foram positivos e, aos poucos, foi possível perceber a mudança de atitude das professoras da Escola Guatemala face aos “alunos-difíceis”¹⁰⁷, ocorrendo a diminuição de encaminhamentos ao SOPP.

Por fim, acreditamos que o SOPP se constituiu como um posto-chave na experiência da Escola Guatemala, pois ofereceu ajuda necessária para a modificação de conceitos e práticas das docentes da referida instituição de ensino, propiciando a realização de um trabalho que objetivava o êxito do experimento educacional que o INEP/CBPE buscou desenvolver naquele espaço.

Num acompanhamento às professoras, numa tentativa de localizar melhor a motivação do comportamento da criança há sempre uma mobilização grande na pessoa da professora. E muitas vezes elas se localizam nas motivações dos alunos, surgindo, nesse momento, o trabalho paralelo, relação professora-aluno. E tudo é importante nesse mecanismo de comunicações (ALBUQUERQUE, 1965, p. 21)

Sendo assim, o binômio professor-aluno foi o grande enfoque do trabalho empreendido pelo Serviço.

¹⁰⁷Eram considerados “alunos-difíceis”, aqueles que apresentavam problemas de comportamento e/ou aprendizagem. Ver: MACEDO, 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa que se debruça sobre um tema ligado à História da Educação não se trata de uma tarefa fácil, pois a pesquisa precisa apontar para os problemas e as situações do presente e dizer o quanto de passado eles tem e o quanto avançaram ou permaneceram ao longo do tempo histórico. Ao desenvolver uma pesquisa nessa área do conhecimento, é possível perceber que há permanências em nossos discursos, que embora tenham aparência de atuais, são na realidade velhos dilemas não resolvidos ao longo na nossa história educacional. Assim, descobrimos o quanto de passado vive no presente.

A análise do SOPP foi bastante oportuna, pois podemos perceber que o Serviço representou um apoio importante ao trabalho educacional e funcionou como um braço de atuação da reforma conduzida por Anísio Teixeira, na década de 1950. Sendo assim, foi possível compreender que a criação do SOPP representava uma medida para suprir os impactos decorrentes das inovações pedagógicas implementadas na Escola Guatemala, que tinha como um de seus principais propósitos a implantação do método de projetos.

No trabalho do SOPP, constatamos, portanto, a preocupação com a aprendizagem dos alunos e com a tentativa de neutralizar o despreparo docente, com a finalidade de atingir o êxito da nova proposta educacional que vinha sendo usada na Escola Guatemala.

O Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) se tornou uma estratégia de fundamental importância para o desenvolvimento do projeto pedagógico da Escola Guatemala, pois tendo em vista o quadro de insegurança dos professores e os efeitos do despreparo destes profissionais, buscava desenvolver na instituição um trabalho de “reeducação pessoal” que se baseava na formação profissional e pessoal do professor (MACEDO, 2007, p. 77).

A ênfase do SOPP situava-se no atendimento sistemático aos professores, em termos individuais¹⁰⁸, de modo a neutralizar suas resistências em relação às novas metodologias adotadas pela Escola Guatemala. Acreditava-se que por intermédio dessa nova metodologia se poderia estimular a transformação total da pessoa, o espírito de colaboração e solidariedade,

¹⁰⁸ Ver relatório de 10 anos de funcionamento do SOPP, Documento disponível no Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira, acervo CPDOC-FGV.

assim como, proporcionar um tipo de aprendizagem que levasse os alunos a consolidar hábitos de estudo, pesquisa e leitura. Entretanto, esta inovação foi uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores.

Foi possível perceber que na concepção da professora Therezinha Lins de Albuquerque, não bastava lançar mão de recursos e planos de trabalho pedagógico para melhorar o rendimento do aluno. A Escola precisava investir na mudança de atitude do professor, através do aperfeiçoamento profissional, pois 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” (LIMA, 2008, p. 121).

O despreparo do corpo docente frente aos novos desafios intensificou as dificuldades inerentes à proposta pedagógica da escola, fazendo com que o SOPP deixasse, prioritariamente, de atender o aluno para voltar-se para uma ajuda mais sistemática aos professores no sentido de auxiliá-los na compreensão de seus comportamentos e de seus alunos. Procurou, de um lado, buscar o fortalecimento da autoestima do professor e, de outro, criar iniciativas que pudessem contribuir para a sua formação.

Assim, podemos afirmar que a Escola Guatemala constituiu-se num *locus* de aperfeiçoamento do magistério, na medida em que sua dinâmica girava em torno da pesquisa e dos estudos para embasar a prática pedagógica. Dessa forma 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 (LIMA, s/d: 13).

Deste modo, o SOPP conduziu uma importante estratégia para a consolidação do projeto educacional do INEP. Uma vez que foi um Serviço de formação continuada integrado ao terreno da ação.

Ainda sobre o SOPP, na década de 1950, podemos afirmar que esse serviço tornou-se uma importante estratégia para a consolidação do projeto educacional do INEP na medida em que desenvolveu não apenas meios para a capacitação profissional docente da Escola Guatemala, mas,

também, buscou criar dentro da escola um clima psicológico favorável que pudesse dar suporte a proposta de reformulação do método de ensino. Dessa forma, é possível entender que a criação do SOPP representou uma medida para suprir os impactos decorrentes das inovações pedagógicas adotadas pela Escola, já que além de preocupar-se com as inseguranças do professor, contribuiu para que as inovações propostas pela escola fossem aceitas a fim de alcançar o sucesso das metodologias adotadas pela instituição e transformá-la em um verdadeiro celeiro de fermentação de novas práticas pedagógicas.

O legado das ações implantadas, principalmente em relação aos cursos de aperfeiçoamento do magistério, se deu, 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. (LIMA, s/d, p.14,15)

A experiência da Escola Guatemala demonstra o quanto o INEP/CBPE, na direção de Anísio Teixeira, mostrava preocupação com a situação das escolas públicas brasileiras, uma vez que o objetivo era difundir essa experiência por todas as escolas do país. Essa instituição escolar continuou sendo um centro de experimentações até o fim do convênio entre o MEC e a Secretaria de Educação, em 1975. Apesar do golpe que instituiu a ditadura civil militar em 1964, quando Anísio Teixeira é destituído do cargo de diretor do INEP e da extinção do CBPE, em 1977¹⁰⁹, a experiência da Escola Guatemala permaneceu, ainda que de forma precária.

a experiência educativa e experimental da Escola Guatemala constituiu-se num privilegiado percurso para a implementação do ideário pedagógico da Escola Nova que, mesmo no seu apagar das luzes, ainda se mantinha presente no pensamento daqueles educadores que lá estavam e se empenharam para desenvolver o ambicioso projeto de construir uma escola de caráter experimental, ou seja, uma escola-laboratório (MACEDO, 2007, p. 77).

¹⁰⁹ Decreto 79.809 de 14 de junho de 1977.

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” (LIMA, 2008, p. 122).

Pode-se também afirmar que o SOPP ao se preocupar com as inseguranças do professor contribuiu para que as inovações propostas pela escola fossem aceitas em um clima mais ameno, possibilitando que esta se transformasse mais facilmente em uma escola modelo do INEP.

Por último, finalizando este trabalho, nos damos conta do quão árduo significa a implementação de um projeto experimental na medida em que estará sempre sujeito a críticas, disputas e resistências, tornando a sua concretização um intento de fé nas ideias que o movem.

A própria Escola Guatemala exercia função estratégica na consolidação desse projeto, sendo o elo 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. Ou seja, a escola, que durante 20 anos foi “vitrine” de um projeto inovador no campo da educação, hoje se confunde com as tantas outras existentes na cidade. Mas possui uma história de grande importância para a educação brasileira, merecendo, por isso, ser lembrada.

O que de outrora sobrevive não pode ser buscado na sua arquitetura, mas na sua história e na memória dos que tiveram o privilégio de participar daquela experiência pioneira, salvando o passado “para servir o presente e o futuro”. Talvez, se procurarmos nos porões escuros, nos escaninhos empoeirados, possamos encontrar o que buscamos repousando serenamente como quem espera pelo beijo de despertar. E, se ficarmos quietos, prestando bastante atenção no silêncio sempre revelador, quem sabe não ouviremos as muitas vozes que ainda cantam suas antigas glórias? (STRANG E MACEDO, s/d: p.10)

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.

Este estudo é uma pequena contribuição ao campo da História da Educação, que esperamos ser frutífero para lançar novas luzes e contribuir para a discussão da formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marta Maria de.; BRZEZINKI, Iria. (Orgs.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P.51-58.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 2009.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe): a experiência de um laboratório de ensino primário no Paraná (1952-1964). In: BOMENY, H. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BONATO, Nilda Marinho da Costa. A Escola Normal: Uma escola para mulheres? A formação de professores/as para o ensino primário no Rio de Janeiro do Império à República. In: CAMPOS, Maria Chistina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (orgs.). *Feminização do magistério, vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Memória da Educação: preservação dos arquivos escolares. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.6, n.35, set./out. 2000.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.183-191.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Quatro Editora, 1979.

BOTELHO, André. Uma sociedade em movimento e sua intelligentsia: apresentação. In: BOTELHO, André; BASTOS, Elide Rugai; BÔAS, Gláucia Villas(orgs.). *O moderno em questão: a década de 1950 no Brasil*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008, p. 15-23.

CARDOSO, O. B. *O problema da repetência na escola na escola primária*. RBEP, Rio de Janeiro , v.13 (35), pp. 74-88, 1949.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=pt&nrm=iso>.

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

CHAVES, Miriam W; MACEDO, Roberta. *A orientação PsicoPedagógica no contexto de inovações metodológicas da Escola Experimental Guatemala*. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus

Sujeitos na História, 2006. Goiânia: GO. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Ana%20Waleska%20Pollo%20Campos%20Mendonca/Roberta%20Macedo%20e%20Miriam%20W.%20Chaves%20-%20Texto.pdf>.

CHAVES, Miriam W; MACEDO, Roberta. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: A trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960. In: XAVIER, Libânia Nacif; MENDONÇA, Ana Waleska. *Por uma política de formação do magistério nacional: Inep/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília – DF: Inep – 2008 p. 212-239.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: *Em Aberto*, Brasília, v.22, nº 80, p.83-96, abr. 2009.

_____. Educação Integral e Integralismo: Fontes impressas e história(s). In: *Revista do Arquivo Nacional*. Rio de Janeiro, v. 18, nº 1-2, jan-dez 2005.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, p. 86-99, mai-ago 2001.

_____; SILVA, Tatiane. Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim na década de 1930. *Revista HISTEDBR On-line*, nº 53, p.78-91, out 2013.

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

FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Escola Fluminense e marcos históricos: discursos oficiais. In: BONATO, Nailda Marinho da Costa; Xavier, Libânia. *A História da Educação no Rio de Janeiro: Identidades locais, memória e patrimônio*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. P. 85-94.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade no Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FERNANDES, C. *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica - a transição para a escola do século XXI*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRA, Jorge.; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (orgs.) *O Brasil Republicano: O tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 3ª edição. Brasília: Liber Livro editora, 2008.

GARCIA, Ronaldo Aurélio G. *A educação na trajetória educacional de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema. (Rio de Janeiro 1934-1949)*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCAR, 2010.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. Tradução por Rosa Freire d'Aguiare Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRALDELLI JÚNIOR; P. A filosofia da Educação de Anísio Teixeira no mundo filosófico atual. In: MONARCHA, C.. (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOUVÊA, Fernando. Entre os dois brasis: estudos e publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais nos anos 1950 e 1960. *VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil*. Anais. Vitória- ES: 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/342.pdf

GOUVÊA, Fernando. *Tudo de novo no front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)*. Tese de Doutorado- PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

GOUVÊA, Fernando. Entre redes e rendas: a tessitura do INEP como lugar de memória (1952-1964). *Revista Contemporânea – publicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, nº 1, setembro, 2006.

GOUVÊA, Fernando; LEITE FILHO; Aristeo; SANTOS, Pablo S. Bispo dos. Quando os documentos falam... ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no INEP/CBPE (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Mendonça; XAVIER, Libânia Nacif. *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP/MEC, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KUBITSCHKEK, J. *Reforma do Ensino primário com base no sistema de promoção automática*. RBEP, Rio de Janeiro, v.27 (65): 141-5, jan./mar. 1957.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, Agnès e TÉTART, Philippe (orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

LE GOFF, Jaques (org). Documento/Monumento. In: *Memória- História*. Enciclopédia Einaude. v. 1, Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.

LIMA, Cecília Neves. 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 (Mestrado em Educação), PPGEduc-UNIRIO. Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Ciência e Arte de Educar: a experiência da Escola Guatemala*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. *Formação continuada e experimentalismo pedagógico: a Escola Guatemala nos anos de 1950/1960*. Unirio, Rio de Janeiro – s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/C/Cecilia%20neves%20lima.pdf.

_____; SANTOS, Pablo Machado dos. Colégio Nova Friburgo e Escola Guatemala: o experimentalismo pedagógico e a formação de professores nos anos de 1950-1970. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história*. Goiânia: 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Cecilia%20Neves%20Lima%20e%20Pablo%20Silva%20Machado%20Bispo%20dos%20Santos%20-%20.pdf>.

LOBO, Yolanda Lima.; CHAVES, Miriam Waidenfeld;. Educação como reconstituição e reorganização da experiência:Guatemala, a escola-laboratório do Inep (1955-1964) In: ARAÚJO, Marta Maria de.; BRZEZINKI, Iria. (Orgs.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 95-112.

LOPES, Fabrícia. Em busca do sucesso da obra educativa: Um estudo sobre as ações do SOHM e do SOPP (anos 1930 e 1950). Monografia, UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

LOPES, Sonia de Castro. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade. In: LOPES, Sonia de Castro. FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 45-67.

LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: *História das mulheres no Brasil / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi Pinsky (coord. de textos)* 10 ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

MACEDO, Roberta. *As orientações pedagógicas e psicopedagógicas no contexto da escola de demonstração do Inep no Rio de Janeiro nas décadas de 1950/1960*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

MAGALDI, Ana Maria de M. *A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos de 1920-1930*. Revista Brasileira de História da Educação. N°5, 2003. P. 213-231.

_____; DAVID, Juliana Vital Abreu. Prevenindo o *professor-problema*: o impresso como estratégia de divulgação da higiene mental e de formação do professor na sociedade brasileira (anos 1930). In: CARDOSO,

Tereza, Fachada Levy (org.). *História da profissão docente no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Mauad X – FAPERJ, 2014. P.173-188

MEIRELES, C. *O espírito victorioso*. Tese apresentada ao Concurso da Cadeira de Literatura da Escola Normal do Distrito Federal em 1929. (Obra não publicada).

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C., BRANDÃO, Zaia (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Ravil, p. 27-46, 1997.

_____; Educador: de intelectual a burocrata. In: *Educação e Sociedade*. Ano XVIII, nº 58, julho, 1997. P. 156-172.

_____; “Reconstrução” da escola e formação do “magistério nacional”: as políticas do Inep/CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska P. C; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP/MEC, 2008.

_____; XAVIER, Libânia Nacif (orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. Brasília: INEP/MEC, 2008.

_____; _____. Uma política nacional de formação de professores. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na história*. Goiânia: 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Ana%20Waleska%20Pollo%20Campos%20Mendonca/CE0101.pdf>

MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática – da democratização de 1945 ao golpe civil-militar*. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, p. 155-194.

MOSSORUNGA, Beto. Centro Educacional Guaíra: um laboratório de reconstrução educacional do INEP no Paraná. In: ARAÚJO, Marta Maria de.; BRZEZINKI, Iria. (Orgs.). *Anísio Teixeira na direção do Inep: Programa para a reconstrução da Nação Brasileira*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P.59-74.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 34ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, nº 4, p. 109-139,1991.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

_____. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamente; MENEZES, Maria Cristina. *Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação*. Campinas, SP: Autores associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. P. 107-128.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PASSOS, Cleo de Oliveira. *Escola Guatemala: Uma Conversão do Olhar para a Construção do Currículo de uma Escola Experimental*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PAULILO, André. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Analice Martins da. Escola experimental do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do Recife: locus de ensino e pesquisa (1961-1975). *IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico- Metodológicas*. Caruaru, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

STRANG, Bernardete de L. Streisky; MACEDO, Roberta. Escola Guatemala: vestígios da memória de uma experiência educacional pioneira. *VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil*. Anais. Vitória- ES: 2011. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/463.docx.

_____;BATTINI, Okçana.; NISHIKAWA, Reinaldo Benedito. A Escola Guatemala e as memórias de uma experiência educacional de vanguarda. In: *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 13, nº 40, set – dez 2013. P. 956-975.

REIS, Andrea Sales Borges dos. *A trajetória da intelectual Lúcia Marques Pinheiro e a formação docente no Brasil: um estudo sobre a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955-1964)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2015.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da. *Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX*. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Programa de pós-graduação em educação, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004. (Original publicado em 1957).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

VIDAL, Diana; PAULILO, André L. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, A.M.; ALVES, C.; GONDRA, J. G. (orgs) *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____.; CARVALHO, Marília Pinto de. Mulheres e magistério primário: Tensões, ambiguidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves.; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. P. 205-224.

XAVIER, Libânia Nacif. *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.

XAVIER, Libânia Nacif. *Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950- 1960)*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, nº 194, p 81-92, jan/abr. 1999 a.

FONTES DOCUMENTAIS

Apresentação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

A Organização da escola primária e o problema da promoção. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Carta de demissão de Anísio Teixeira à Pedro Ernesto. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Carta de Pedro Ernesto à Anísio Teixeira, lamentando a demissão de Anísio Teixeira. Arquivo pessoal de Pedro Ernesto Batista. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Carta de Anísio Teixeira à Cândido Mota Filho. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Carta de Anísio Teixeira à Fernando de Azevedo. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Discurso de Posse. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Experiência em dez anos de acompanhamento às professoras da Escola Guatemala. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957. Arquivo Pessoal de Lúcia Marques Pinheiro. Acervo: ABE, Rio de Janeiro.

Plano Geral do SOPP. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Projeto de uma escola primária piloto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Regência de Classe. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Relatório de trabalho da DAM. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Relatório dos trabalhos realizados pela Coordenação de Cursos do INEP de 1956 a 1960. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala (1955-1965): Revisão do trabalho de 10 anos. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Súmula de atividades do INEP e dos Centros Regionais. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

ANEXO 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome do entrevistado: Therezenha Lins de Albuquerque

Data de nascimento: 02/02/1926

Estado civil: solteira

Tem filhos? não

Formação acadêmica: Pedagogia
Estágio de Psicologia

1. Como foi sua atuação na Escola Guatemala e, especificamente, no SOPP?
2. Como era composta a equipe do SOPP e a infraestrutura do Serviço?
3. Quais as funções do SOPP?
4. Qual atuação do SOPP junto aos professores da Escola Guatemala? E junto aos professores bolsistas?
5. Naquele momento na Escola Guatemala atuavam professores e professoras?
6. Na sua opinião, qual a importância do trabalho desenvolvido pelo SOPP?
7. Como era a relação do SOPP com a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério?
8. Após a saída de Anísio Teixeira do cargo de diretor do INEP/CBPE, como ficou o SOPP? Era comum ele visitar a Escola?
9. Como era o funcionamento da escola?
10. Deseja acrescentar algo mais?

ANEXO 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada senhora, você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado em Educação intitulada “O Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala: Um estudo sobre uma experiência educativa na década de 1950”, tendo como objetivo identificar as ações SOPP que contribuíram para a formação continuada de professores no período estudado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, portanto, você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas individualmente. A entrevista será gravada em meio de gravador para posterior transcrição de suas falas, que será guardada por cinco (05) anos e incinerada após esse período. A participação não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

Toda pesquisa possui riscos, esta pode apresentar o risco de se emocionar ou sensibilizar-se ao relatar situações vivenciadas. Caso isso aconteça, estaremos à disposição para pausar, encerrar a entrevista, caso deseje. O benefício relacionado à sua entrevista será a possibilidade de ampliar o conhecimento científico sobre História das Instituições escolares de horário integral e a contribuição dos serviços de orientação pedagógica na formação continuada de professores, no período estudado.

Após os esclarecimentos, a participante autoriza:

- Ter sua fala gravada;
- Ser fotografada durante a realização da entrevista;
- Ser filmada durante a realização da entrevista;
- Ter o nome identificado no corpo do trabalho.

A senhora receberá uma via desse Termo onde consta o email da pesquisadora e da orientadora da pesquisa, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

Orientadora: Nailda Marinho da Costa
Email: costa@unirio.br

Pesquisadora: Fabricia Lopes
Email: fabricialopes22@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2016.

Marginalina Leins de Albuquerque
Assinatura da participante da pesquisa

Compromisso da pesquisadora

Fabírcia Lopes

Fabírcia Lopes
Matrícula 15107P6M03 – PPGedu/UNIRIO