

TÍTULO: POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA (1950-1960): SINERGIA ENTRE IDÉIAS E ESTRATÉGIAS EM AÇÃO E OS CONFLITOS NA PRÁTICA¹

AUTOR: MIRIAM W. CHAVES

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

miriamfeld@terra.com.br

AUTOR: VERA LUCIA A BREGLIA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)

vbreglia@domain.com.br

1 OS PRIMEIROS OLHARES

No Brasil, a necessidade de estudos sistematizados e constantes dos problemas brasileiros de educação vem desde o Império; por várias vezes foi a instituição de um órgão nacional de estudos pedagógicos lembrada por seus estadistas. Na Assembléia Constituinte de 1923 sugeria-se a criação de um instituto encarregado de por meio de verificações adequadas, controlar o que era ensino e o que dele resultava, como que num modo indireto de estudar os problemas por ventura existentes. No Segundo Império tomou corpo a idéia de um conselho encarregado de fazer os controles mencionados e do exame das questões gerais do ensino; estavam aí as primeiras propostas de encorajar a pesquisa educacional dos métodos de ensino e contribuir para o aperfeiçoamento da cultura de professores e mestres sobre as possibilidades educacionais. Era como se vê, até certo ponto, a idéia diretriz que mais tarde, nortearia a existência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938.(ESTUDOS, 1956, p5-6)

Mas, pode-se considerar que o marco da mudança na política educacional brasileira é a gestão de Anísio Teixeira no INEP, iniciada em 1952. No seu discurso de posse ele expressou a certeza que se inaugurava um momento singular para o país, que na sua apreciação, vivia em um estado de confusão e de crise, tornada mais grave pela tenuidade das nossas instituições e pela impaciência insofrida com que elas eram expandidas sem que se cuidasse da reconstrução do existente, nem de dar ao novo, as condições que os novos

¹ Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa “O INEP no contexto das políticas do MEC”, nos anos 1950/1960 do qual as autoras participaram e que foi coordenada pela Profa.Dra.Ana Waleska P.C.Mendonça.

tempos estavam a exigir. Pois, o novo e a reconstrução estavam para Anísio, na dependência de um sistema educacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. Naquele momento, foi lançado um novo olhar para a escola, que ia de encontro ao então praticado que via a escola como pacífica, quieta. Ao contrário, a escola que se desejava era a que crescia em paralelo à civilização, cheia de vigor e rigor moral, preocupada em formar e disciplinar o futuro homem. Em síntese, uma escola universal, integrada ao sistema público, cujo ensino fosse voltado para o trabalho e que por isso mesmo estaria a partir de então, ligada ao desenvolvimento do país.

Desde os primeiros contatos com os documentos a serem trabalhados², ficou perceptível que “reconstrução”, “novo”, assim como outros termos podiam ser tomados ora como “categorias-emblema”, ora como “palavras de ordem”³ do período que marcou a gestão de Anísio Teixeira no INEP/CBPE⁴. Foi o compromisso de estudar um período já tão explorado em outros tantos estudos que levou a pensar com que outros olhares, com que gestos de leitura podia-se trabalhar os documentos e perceber no escrito, o que ficou inscrito.

A opção foi tomar como ponto de partida, a sua origem, ou seja, o fundo Anísio Teixeira, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Também ficou evidente que o que se tinha em mãos para trabalhar eram fragmentos, vestígios, restos. Para Nora (1993, p. 12) os lugares de memória são antes de tudo restos, pois o que consta muitas vezes nestes lugares são vestígios, ou parte daquilo do que se quer mostrar, ou do que sobrou, ou até mesmo de como gostaria de ser visto como a “construção de identidade” como aborda Pollak (1992) ou ainda, do que pode ser lembrado. É por isso que os vestígios dão o aspecto de concretude, pois eles são notórios, mesmo sendo restos de algo ou alguma coisa. Já Lowenthal (1998) associa esses indícios do passado à relíquias, que tanto podem tomar forma de características naturais

² Fonte: AT 52.06.04 – Filme14 – CPDOC/FGV

³ Estamos nos referindo também às categorias “consciência” e espírito, pois “tomada de consciência”, “formação da consciência”, “consciência profissional”, “consciência educacional”, “consciência de métodos próprios de investigação”, “espírito de pesquisa”, “espírito dos inquéritos”, “espírito científico”, “espírito da educação”, “estado de espírito” aparecem com frequência nos escritos de Anísio Teixeira

⁴ No texto a menção INEP/CBPE vai ao encontro de que durante o desenvolvimento da pesquisa foi constatado que na verdade em um dado momento sob a gestão de Anísio Teixeira, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e o INEP se “confundiam”, constituindo-se o CBPE no braço do INEP dedicado à pesquisa e a viabilizar a implantação na prática, das idéias que informaram a política educacional à época.

ou de artefatos humanos. Le Goff (1997, p.95) também trabalha com o universo de vestígios afirmando que todo documento assume também um papel de monumento, sendo este monumento definido como “um sinal do passado, (...) tudo aquilo que pode evocar o passado e perpetuar a recordação”. Observados desta forma, os vestígios são todos os sinais, indícios, monumentos, relíquias ou documentos, que se apresentam no presente como resíduos que iluminam o passado.

No caso dos arquivos pessoais que se caracterizam por serem constituídos pela documentação acumulada por uma pessoa física no exercício de suas atividades, sejam de natureza pública ou privada, os resíduos só iluminam o passado se lhes for atribuído um sentido. É desta forma, que Heymann (2001) trata a pessoa física (acumulador) que a partir de seus critérios e interesses, vai funcionar como eixo de sentido no processo de constituição do arquivo. É em uma perspectiva semelhante que trabalham Vianna, Lissovsky e Sá (1986); para eles o arquivo pessoal encontra sua unidade em quem o produz como conjunto, ou seja, em quem acumula os documentos no exercício de suas atividades. Eles consideram que o agrupamento dos documentos, sua seleção dentre todos os passíveis de serem guardados, proporciona sentido aos mesmos. Mais adiante ponderam que a lógica do arquivo não reside nos documentos, mas na pessoa - o sujeito que os seleciona e arranja: não é a produção dos documentos que interessa, mas a constituição da coleção. Entendem que o - *homo cumulator* – é o titular, a pessoa física que produz fatos e situações que se tornam socialmente relevantes e merecem ser retidas; é o sujeito do processo de acumulação que se apropria privadamente de determinados documentos e assim, o nomeiam provisoriamente de arquivador. Os autores citados vêem o arquivador como centro lógico da operação de recorte e acumulação, com uma imagem privilegiada, à qual outras imagens estão reportadas. Completam o raciocínio dizendo que

[...] o arquivador constitui sua coleção como parte de si segundo um movimento que é, em primeiro lugar, um exercício de controle sobre os eventos e que pode ainda estar erigindo sua eternidade enquanto indivíduo, cujo único critério de aferição e sólida garantia é exatamente a memória (VIANNA LISSOVSKY, SÁ, 1986,p.67).

Além dessas pontuações houve preocupação que os documentos selecionados para exame fossem olhados à luz de linhas de pensamento que apontam, como faz Alves (2001, p.21), para uma mudança na maneira de encarar o documento, “também ele considerado uma construção da investigação promovida pelo historiador”. Essa autora ainda alerta para o fato de que os objetos do trabalho de pesquisa dos historiadores da Educação são os produtos escritos e que já nascem marcados pela distorção própria a qualquer registro e acrescenta que “entre qualquer fato e sua narrativa, interpõe-se o filtro da interpretação” (ALVES, 2001, p.22).

Não é muito diferente o tom dado à questão por Chartier (1998) ao observar que as obras não têm um sentido estático, universal, fixo. Considera que elas são investidas de significados móveis que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Por isso, é de fundamental importância atender para os sentidos atribuídos às suas formas e motivos, uma vez que dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos (podemos incluir aí os pesquisadores?) que delas se apropriam. Para ele, a recepção também inventa, desloca e distorce.

Foi a partir destas constatações que decidimos buscar nas “origens” alguns fundamentos para tornar o resultado da análise mais consistente, apesar dos seus limites. O que chamamos de “origens” têm com referência primeira o arquivador, o eixo de sentido no processo de constituição do arquivo, centro lógico da operação de recorte e acumulação - o próprio Anísio Teixeira.

2 DAS IDÉIAS ÀS ESTRATÉGIAS EM AÇÃO: O DIÁLOGO PERCEBIDO

Desde o primeiro contato com os documentos alvo deste trabalho, ficou claro que eles poderiam ser representados pela categoria “planejamento” apesar das diferenças que guardam entre si. Isso porque, em alguns são claramente expostas as idéias que informaram a construção da infraestrutura montada para viabilizar o projeto do INEP/CBPE e em outros, percebemos que refletiam as idéias postas em prática, chamadas aqui de “estratégias em ação”. A natureza dos documentos (relatórios técnicos, de atividades, de coordenação de cursos e trabalhos elaborados por bolsistas) deixou perceber o eixo que os une: a formação de professores, do ponto de vista das políticas, dos cursos de

formação, das metodologias empregadas ou dos campos de aplicação. Além disso, o que entendemos por “projeto comum do INEP e do CBPE” no que se refere à formação de professores se refletiu nos textos dos documentos analisados. Ficou muito claro e por isso mesmo não se pode deixar de anotar, o investimento que foi feito no período sob análise. O período que cobre os anos de 1950-1960 pode ser caracterizado de multifacetado, porque não deixou de incluir, nenhum elemento constituinte do processo formativo: a preocupação com a infra-estrutura material (acomodações para as bolsistas, construção de escolas experimentais) e infra-estrutura pedagógica (planejamento dos cursos, corpo docente capacitado, sistema de avaliação e geração de metodologias). Mesmo que a análise feita tenha um caráter parcial, os resultados deixaram perceber indícios de que a política do INEP à época tinha na formação de professores um foco privilegiado.

No tocante ao aperfeiçoamento do magistério, o INEP já contava com um programa sistemático de aperfeiçoamento de pessoal a cargo da Coordenação de Cursos, que funcionava desde janeiro de 1946. Mas era preciso mais: que o investimento ganhasse magnitude e um grau significativo de articulação com outras instituições que só se tornaria viável se estivesse ancorado em uma “infra-estrutura indispensável”.

De fato, a partir de dezembro de 1955 a “infra-estrutura indispensável” começou a ganhar corpo com a fundação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), por Anísio Teixeira. Seu intuito era criar condições objetivas para o desenvolvimento científico, relacionando o conhecimento da realidade educacional aos constructos teóricos oriundos das ciências sociais, em suma, fundar as bases científicas da reconstrução educacional do Brasil. Além do CBPE estava prevista a criação de cinco Centros Regionais (CRs), a construção da Escola de Demonstração na Bahia, da Escola Experimental do Distrito Federal (RJ) e os convênios internacionais, com o Inter American Affairs, e a colaboração da UNESCO nos cursos de formação de especialistas em Educação. É importante anotar que o CBPE correspondeu à tentativa empreendida por Anísio Teixeira de se formar no Brasil o “espírito científico” no âmbito do magistério; ele pretendia a formação de um estatuto científico à educação, aliando a política, o planejamento e a formação de professores para mudar internamente a escola. Também estava no projeto do CBPE o respeito

às diferenças culturais de cada região para garantir o desenvolvimento do país através da intervenção na realidade educacional.

É também nesse momento que se consolida o pensamento de Anísio Teixeira no planejamento que iria direcionar os novos deveres, os novos zelos, as novas condições e os novos métodos que regeriam a política educacional brasileira até a década de 1960. Isso porque, há uma indiscutível representação dos eixos fundantes do pensamento anisiano nas idéias trabalhadas no documento “Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal”⁵ a partir de 1954, tal como as marcas deixadas nos textos “Ciência e Arte de Educar” (1997) e no discurso de posse no INEP (1999)⁶.

Nos textos citados Anísio deixa claro que se inaugurava para a Educação um período a ser regido pelo método e pelo espírito científico. Ele reconhecia que os progressos na arte de educar também se fariam na medida em que os métodos de estudo e investigação se inspirassem nas mesmas regras - as do método científico - que fizeram o progresso e continuariam a mantê-lo no campo das ciências. Deixava muito claro não se tratava de criar uma ciência da educação que

no sentido restrito do termo, como ciência autônoma não existe nem poderá existir, mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas (TEIXEIRA, 1997a,p.198).

Em outras palavras, tratava-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas e de “dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já assegurada as suas predecessoras relativamente menos complexas” (TEIXEIRA, 1997a, p.199). De forma pontual tratava-se de trabalhar em uma perspectiva experimentalista que de acordo com Mendonça (1997a, p.37)⁷ “é que permitiria superar determinadas concepções excessivamente intelectualistas do processo de conhecimento, rompendo com velhos dualismos

⁵ ATFilme14F0478-0495. Documento datado de 1958, assinado por Lucia Marques Pinheiro responsável pela Coordenação dos Cursos do INEP, a partir de 1954

⁶ A publicação original do texto “Ciência e Arte de Educar” foi em 1957 e o discurso de posse no INEP data de 1952.

⁷ A autora aponta a influência de John Dewey, que nas palavras de Anísio Teixeira, era o responsável por uma das maiores contribuições à empresa de integrar os estudos filosóficos da época no campo dos estudos de natureza científica, fundados na observação, na hipótese e na revisão constante de suas conclusões. Ver: MENDONÇA, 1997, p.37.

entre razão e conhecimento e entre trabalho e conhecimento”, ou seja, implicaria em uma revalorização dos métodos de observação, redefinidos, com a substituição do senso comum pela pesquisa e pela descoberta. Em termos concretos, era no campo de aplicação dos conhecimentos, nas práticas educativas que se ia buscar os dados. Por esse motivo, observar, registrar, sistematizar, verificar e rever as conclusões eram operações que passaram a fazer parte da mudança dos métodos, para os métodos de estudos empíricos que só se completariam “no domínio da educação”, “da arte de educar” – a sala de aulas - como chamada por Anísio Teixeira (1997a,p.203) , ao mesmo tempo atelier, laboratório, oficina, escolas de campo dos educadores , eles próprios investigadores.

Assim, a formação de professores pautada em “novos métodos” também implicaria em uma alteração na concepção de ensino praticada até então. Como mencionado em várias ocasiões por Anísio Teixeira e retomado no seu discurso de posse no INEP, “o ensino brasileiro [...] era um ensino quase que só para a camada mais abastada da sociedade, sempre tendeu a ser ornamental e livresco. Não era um ensino para o trabalho, mas um ensino para o lazer” (TEIXEIRA, 1999, p.31). Seria então, a formação de professores com base em situações reais, em problemas concretos a responsável por fazer do processo educativo um processo de preparação real para diversas modalidades de vida da sociedade moderna, enfim, uma educação para o trabalho.

Mas os “novos zelos” também estavam postos nos “novos deveres” que informaram a função e a participação do educador. Com relação à função, Anísio Teixeira (1997a, p.210) dizia ser “mais ampla do que toda a ciência que se possa utilizar”. Justificava a afirmação sob o argumento de que o processo educativo está identificado com o processo de vida, não tendo outro fim, senão o próprio crescimento do indivíduo. Ele entendia o crescimento como um refinamento ou uma modificação no seu comportamento como ser humano. Em síntese, considerava que o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio e que, portanto, deviam ser elaborados por pessoas que dele participassem, pois seus objetivos estavam contidos dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Estava aí a participação do educador, do mestre: na elaboração dos objetivos por ser ele no processo educativo o participante, o

mais experiente, e esperava-se, o mais sábio. Essas considerações refletem as idéias postas em prática ou como lhes nomeamos - “estratégias em ação”. As estratégias em ação tomaram corpo na forma de políticas de intervenção⁸; sua adoção teve origem na necessidade de promover a profissionalização do magistério como um todo para poder lidar com a complexificação da sociedade moderna e garantir o caráter globalizante da atividade educativa. A “ação estratégica” fazia parte do projeto do INEP/CPBE e se concretizou mais por meio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), e do papel a ela atribuído, central e igualmente estratégico no âmbito das políticas de valorização do magistério, sobretudo o primário.

Estavam aí lançadas as bases da “ciência da educação brasileira” que tinha na escola seu eixo central e na sua reconstrução e na reforma do ensino seus eixos estruturantes; nos professores (“não podemos fazer escolas sem professores”) e nos livros (“não podemos fazer escolas sem livros”) seus emblemas. O itinerário a ser percorrido levou em conta o caráter provisório do conhecimento científico; as características do percurso difícil e penoso foram as idas e voltas, os ensaios, as verificações e revisões em constante reconstrução, as quais não devia faltar a unidade de essência, de fins e objetivos, que estaria contida “não só em nossa constituição democrática, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que melhor nos deixaremos conduzir pelo método e pelo espírito científico”(TEIXEIRA, 1999, p.30-40).

O que foi percebido por meio da análise dos documentos é que houve a preocupação das ações estratégicas não ficarem circunscritas ao plano das idéias, mas se materializarem sob a forma de “estratégias em ação”. Além dos documentos refletirem estratégias de intervenção no sistema de ensino por meio da formação de professores, também representam as idéias centrais que informaram as políticas de formação utilizadas pelo CBPE/CRs: os trabalhos fundamentados no método científico, nas abordagens de situações reais e no ensino para o trabalho, aliados à preocupação sempre constante com as fontes bibliográficas.

Na prática, a sinergia não se deu de forma absoluta e houve conflitos.

⁸ O termo “políticas de intervenção” é utilizado no texto para representar ações planejadas, sistematizadas e colocadas em prática nos sistemas de ensino.

3 OS CONFLITOS NA PRÁTICA: O CASO DA ESCOLA GUATEMALA

Assim como Anísio Teixeira, Roberto Moreira (1957) também teceu críticas à escola brasileira; salientou as limitações do cotidiano escolar, ressaltou os preconceitos, os estereótipos, os comodismos, os desleixos e a falta de interesse justamente daqueles que se encontravam diretamente ligados à educação: os professores. Em paralelo às críticas formuladas por Anísio, ele entendeu que a escola em plena década de 1950 continuava pobre pedagogicamente, reduzida em suas atividades e com um sistema de avaliação bastante rigoroso, tornando-a cada vez mais seletiva e segregacionista. Enfim, a radiografia que ambos fizeram sobre a situação da escola brasileira demonstrou que a vida escolar não tinha nenhuma ligação com a vida concreta e que de seus alunos era somente esperado um comportamento autômato, passivo e obediente, despido de qualquer interesse e vivacidade: o que importava era a manutenção da ordem e da disciplina. Em suma, esse tipo de escola encontrava-se definitivamente apartado da vida, distante do cotidiano de seus alunos que quase sempre era marcado pela brincadeira, espontaneidade e espírito de iniciativa.

Essas críticas transformaram-se em argumentos para que se instaurasse uma nova cultura e que a sua centralidade fosse representada pela escola de pensar e de raciocinar que se completaria salutarmente com a escola de fazer. O projeto de renovação educacional e valorização do magistério, sobretudo o primário foi concebido sob os pressupostos do pragmatismo de John Dewey, aplicado às esferas da gestão e do planejamento educacional, e à realidade concreta das escolas, lhes conferia um novo papel que assim se desenhava

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização e à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte), hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade

de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1999, p.107-108)

Foi esse o espaço ocupado pelas escolas experimentais que se constituíram em elemento-chave na formulação das estratégias do INEP/CBPE e em parte integrante das políticas de valorização do magistério.

A Escola Guatemala tornou-se o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do INEP em 1955, através de convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Seu objetivo primordial era a produção e testagem de metodologias experimentais de ensino que contribuíssem para melhoria do sistema escolar. Funcionava em horário integral para os alunos e professores que além da regência nas classes, recebiam professores bolsistas de outros estados e participavam de cursos de atualização e encontros de avaliação promovidos pela supervisora do INEP. 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, atuando com dupla função: como estratégia de renovação do ensino, à medida que cada professor que por ali passava, seja como estagiário, seja como professor regente, passava ao papel de multiplicador da experiência e como instrumento formativo do professor, pois muitos daqueles estagiários estavam em contato com conhecimentos educacionais inovadores e experimentais, ou seja, o que havia de mais novo resultante do trabalho científico dos técnicos do INEP/CBPE e de pesquisas realizadas na própria escola, levando-os à formação e aperfeiçoamento de seu trabalho docente fundado em bases científicas e que provavelmente estas inovações ainda não estavam disponíveis em suas regiões de origem (LIMA, 2004).

Era desse modelo que se esperava viessem as mudanças que tornariam a escola um espaço mais vivo e ativo, em oposição como já mencionado, ao tipo de comportamento passivo, autômato e obediente reinante na maioria das escolas do resto do país. Na década de 1930, Anísio Teixeira já possuía a resposta para essas questões, quando comparava as escolas experimentais da época com as demais escolas da rede. Ele dizia que

As condições das escolas são perfeitamente idênticas, em relação ao magistério, as instalações materiais e ao corpo docente, às demais escolas do Distrito Federal. As únicas diferenças se encontram no propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação (TEIXEIRA, 1997b, p.203)⁹.

E foi assim, que na década de 1950 a Escola Guatemala buscou cumprir com os propósitos apontados, tendo como pauta principal o método de projetos, o sistema de promoção e aperfeiçoamento dos professores. Também fazia parte da estrutura o Gabinete de Psicologia, mais tarde Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP). Por conta da relação de interdependência que guardam entre si, o método de projetos, o aperfeiçoamento dos professores, a atuação do SOPP e a sua relação com os conflitos no cotidiano da Escola Guatemala, fizeram com que a discussão em curso os privilegiasse.

O método de projetos foi a principal medida encontrada pela escola para romper com o marasmo, a passividade e a falta de vivacidade das salas de aula e se transformasse em um espaço mais vivo e em consonância com a própria vida. Acreditava-se que por meio dele se estimularia a transformação total da pessoa, o espírito de colaboração e solidariedade bem como o trabalho de grupo e um tipo de aprendizagem que levasse os alunos a desenvolver hábitos de estudo, pesquisa e leitura.

O método de projetos ao romper com a aula tradicional – o aluno copia o que o professor ensina - possibilitou que os alunos da Escola Guatemala vivenciassem experiências mais participativas que envolviam as turmas em um trabalho único (organização de uma biblioteca de classe) ou em atividades individuais, mas idênticas para todo o grupo (presentes para as mães, preparo de enfeites e lembranças de primeira comunhão).

⁹ O livro Educação para a Democracia: introdução à administração educacional foi publicado originalmente em 1935

Portanto, este tipo de recurso pedagógico, segundo Lúcia Marques Pinheiro¹⁰, 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; ou ainda, por se realizarem em uma situação real, essas atividades favoreceriam a aplicação do aprendido nas situações da vida.

Além desses aspectos, o método de projetos, segundo a professora citada, também teria outras vantagens: daria a chance para que a criança planejasse, ouvisse e considerasse as opiniões alheias; imaginasse situações e soluções; vencesse as dificuldades; valorizasse as diferenças, favorecendo o aprendizado dos mais genuínos princípios democráticos e, acima de tudo, daria a chance para que se incentivasse, não apenas as capacidades intelectuais, mas de todos os tipos de qualidades, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem¹¹

Quanto aos professores, 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 respeitasse as diferenças e o ritmo de cada classe, sem perder de vista os seus possíveis aspectos negativos: 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 sistematizada¹²

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.

E se os projetos no início de sua implementação eram demasiadamente longos devido à falta de experiência dos professores que não sabiam muito bem controlar o seu tempo de duração, em 1956 procura-se incentivar a criação de projetos mais curtos a fim de que a criança não perdesse a “visão

¹⁰ ATFilmeF0278-0287 – Métodos e Recursos da Escola Primária na Escola Guatemala. Assinado por Lucia Marques Pinheiro, Diretora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (CBPE/INEP), 1957.

¹¹ Ibid., p. 14).

¹² Ibid, p. 6 -7

de seqüência necessária ao trabalho – planejamento geral, estudo de meios, realização e apreciação”¹³. Em 1957, como essa questão persistisse, decidiu-se que os projetos de estudo seriam valorizados “em conexão principalmente com a discussão dos problemas de fixação da aprendizagem”¹⁴ demonstrando o quão árduo era substituir uma prática de ensino por outra mais ativa e menos calcada na memorização.

Apesar das dificuldades, ficou evidenciado que através do método de projetos, a Escola Guatemala resolveu pelo menos dois problemas: possibilitou que o cotidiano escolar fosse oxigenado, proporcionando um tipo de ensino que ao mesmo tempo em que se mantinha organicamente conectado à vida fora da escola também 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 vinculado ao método de projetos contribuiu 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, conforme o desejo tanto de Teixeira (1999) quanto de Moreira (1957).

Para 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, a apatia e a indiferença do cotidiano escolar, o INEP organizou um programa de aperfeiçoamento de professores na própria escola que se desenvolveu ao longo dos anos do convênio com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

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. Assistidos pelas técnicas do INEP¹⁵, 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.

¹³ Ibid., p. 10

¹⁴ Ibid., p. 12

¹⁵ Com um horário integral, que variou de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento dos próprios professores, estes permaneciam uma média de duas horas diárias sem as suas turmas para receberem a sua formação.

No primeiro e segundo anos, as diretoras da Escola Bárbara Ottoni e México que nos anos 30 implantaram essa metodologia estiveram presentes à escola para contar as suas experiências, de forma que os professores da escola através da leitura de relatórios da época puderam resolver várias de suas próprias dificuldades.¹⁶

Um outro expediente utilizado foi a prática da escrita diária de um relatório pelos professores a fim de que as suas dificuldades fossem tornadas claras para, ao serem discutidas nas reuniões, e ajudar no planejamento para o dia seguinte. Ao mesmo tempo também se procurava apontar para a variedade de projetos possíveis e a vantagem e conveniência de certos tipos de atividades para determinadas turmas.

No entanto, apesar de todas essas medidas o despreparo dos professores frente ao método de projetos foi a grande dificuldade enfrentada pela escola. É nesse contexto que a equipe do SOPP altera suas prioridades, até então o atendimento aos alunos, e passa a desenvolver um trabalho de reeducação pessoal do corpo docente para minimizar os efeitos da desqualificação profissional. Como apontam Chaves e Macedo (2006) o serviço volta-se radicalmente para o corpo docente e, de modo conseqüente, inicia um trabalho que tem como objetivo sanar as incertezas que os professores poderiam ter quanto ao seu trabalho em sala de aula. As autoras citadas destacam que o problema da indisciplina entre os alunos era a preocupação central de todos. Percebia-se que os professores por não estarem familiarizados com o novo método proposto pela escola que, além de exigir uma participação mais ativa da criança também demandava uma postura mais dinâmica dos docentes, tornava-os mais inseguros em relação a sua prática escolar, gerando, desse modo, grandes conflitos em sala de aula.

Alguns dos relatórios produzidos pela equipe do SOPP deixam claro que a procura dos professores pelo SOPP se dava justamente devido às dificuldades em adequar a sua prática ao novo método proposto pela escola. Exemplo desta atitude pode ser confirmada por intermédio do caso de uma professora que

¹⁶ ATFilme14F0278-0287, p. 7

Entra meio sem graça [no SOPP] e vai dizendo que a turma não vai bem: ‘acho que sou eu’, diz ela. Nesse momento, tem os olhos cheios de lágrimas. Relata que não consegue disciplina. Entra em detalhes: [e fala] ‘participação excessiva dos alunos. Todos falam ao mesmo tempo. Acho que é excesso de motivação. É ótimo, mas é uma confusão.’¹⁷

Ainda de acordo com a equipe do SOPP existiria uma “má compreensão do ‘compreender a criança’ devido, justamente, a desorganização interna das professoras (situação nova, método novo, problemas pessoais vindos à tona, gerando insegurança pessoal).”¹⁸ Deste modo, o SOPP teria que desenvolver dois trabalhos junto ao corpo docente: de um lado o fortalecimento de sua autoestima e, do outro, a sua capacitação profissional. Tudo indica que o SOPP teria que, para além de uma falta de preparo profissional do professor no que diz respeito ao método novo, contribuir para que fosse implementada em seu setor uma ajuda psicológica para que aqueles não se sentissem tão amargurados, frustrados e infelizes diante o seu trabalho em sala de aula, pois, provavelmente, os novos desafios propostos pela escola, naquele momento, não deveriam ser fáceis de ser vencidos.

Apesar das dificuldades acima sinalizadas e que, provavelmente, relacionam-se com a ousada proposta da DAM em criar uma escola que a um só tempo torna-se uma escola de caráter experimental e um centro de formação de professores, os docentes reconheciam na Escola Guatemala a oportunidade de se qualificar profissionalmente. Foi desta forma, que se expressou uma das professoras ao refletir sobre a sua experiência: “Quando comecei a trabalhar na Escola Guatemala, despertou-me um desejo enorme de melhorar meu nível intelectual, em aproveitar conscientemente o que fazia com minhas mãos”.¹⁹

Para Chaves e Macedo (2006) a maior tarefa do SOPP foi prestar ajuda sistemática aos professores no sentido de que viessem a compreender a importância de seu papel em uma escola que se definia como experimental. As autoras também consideram que o SOPP tornou-se uma importante estratégia

¹⁷ Plano Geral elaborado pela equipe do SOPP- Ana M.N. de Souza (assistente social),Ma. Helena da s. Moraes (psicóloga) e Therezinha L.Albuquerque (psicóloga), 1966, p.26

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

para a consolidação do projeto educacional do INEP na medida em que buscou desenvolver não apenas meios para a capacitação profissional do docente da Escola Guatemala, mas, também, buscou criar dentro da escola um clima psicológico favorável que pudesse dar suporte à proposta de reformulação do método de ensino, por meio da mediação dos conflitos.

4 DOS ESCRITOS AO INSCRITO: AS REFLEXÕES POSSÍVEIS

A leitura e análise dos escritos deixaram perceber o que ficou inscrito nas décadas de 1950/1960. Não era só para o país que se inaugurava momento singular como declarado por Anísio Teixeira em seu discurso de posse no INEP. A proposta de reconstrução da educação brasileira e a formulação de uma política educacional sob os fundamentos do pragmatismo tinham como ideal uma escola que crescia em paralelo à civilização, cheia de vigor moral, preocupada em formar e disciplinar o futuro homem, ou seja, uma escola universal, integrada ao sistema público, cujo ensino fosse voltado para o trabalho e por isso mesmo estaria a partir de então, ligada ao desenvolvimento do país.

Não há dúvidas de que estavam lançadas as bases de um movimento de reavaliação e reavaliação dos esforços em educação e que serviriam de base, para a formulação da política educacional brasileira no período mencionado. A construção que se anunciava teria que se fazer aos passos, por etapas, sob uma cronologia para atingir seus objetivos – por meio de estudos cuidadosos e essenciais pautados em métodos objetivos, quando possíveis instrumentais, sem deixar de levar em conta, o caráter provisório do conhecimento.

Na formação dos professores o método a ser utilizado levava em conta, a exigência de que o professor assumisse uma nova responsabilidade em face da mobilidade social, como também diante de um novo fato: a massa de informação que recebia o aluno fora da escola, por meio dos canais de comunicação existentes – rádio, cinema, televisão - fato que obrigava o mestre a exercer antes a função de integrador dos conhecimentos, de formador do juízo crítico do aluno, do que a de ser o quase único informante de antigamente, com a autoridade indiscutida do *magister dixit*. Mas não é só desta perspectiva, que se observa a exigência de um desempenho diferenciado

por parte do professor; é a conjugação de dois fatores – um país em desenvolvimento e a explosão social provocada pela acelerada mobilidade social das camadas populares ascendentes, que sinaliza duas novas funções para o professor: a de integrador e não transmissor de conhecimento, e a de catalisador da explosão da mobilidade social vertical. Esse “novo” professor, estava a exigir um “novo” método e um “novo” espaço para sua formação. No projeto do CBPE/INEP o novo espaço estava representado pelas escolas experimentais, a exemplo da Escola Guatemala que serve de referência da inauguração de uma nova etapa da história da política de formação de professores.

A Escola Guatemala ao reformular a sua prática educacional permitindo que este mesmo processo fosse utilizado como reflexão e vivência de professores bolsistas, constituiu-se em uma escola pólo, de onde se fomentava uma nova política educacional assim como uma nova cultura pedagógica. No entanto, esta experiência, ao tentar romper com os vícios da escola brasileira que historicamente ancorava-se em uma forte influência européia, de formação generalista e sem ligação com a vida prática que existe fora dos muros escolares, não deixou de ter os seus percalços. Não implicou o fim de uma velha escola e o nascimento de uma outra nova, muito pelo contrário! Os professores, sem a formação adequada, na maioria das vezes, tiveram dificuldades para implementar o novo projeto da escola e quase sempre, acabavam por culpar o próprio aluno pelo seu fracasso profissional. O que se evidenciou foi mais a existência de um movimento de convivência e negociação entre posturas mais modernas de ensino e determinadas ações mais tradicionais voltadas para o ensino intelectualista do que a eliminação de um tipo de prática em detrimento de outra, que além de paradoxal foi um elemento gerador de conflitos.

A falta de experiência dos professores em lidar com o método de projetos que pela sua natureza ancorava-se em um tipo de cultura pedagógica mais moderna e ativa, por exemplo, fazia com que continuassem a lançar mão de alguns artifícios incompatíveis com a nova metodologia empregada, o que leva a refletir sobre as barreiras existentes na instauração do “novo”, sobretudo quando se trata de cultura pedagógica.

No entanto, pode-se concluir que a Escola Guatemala, principalmente, durante a segunda metade dos anos 50, viveu uma experiência que pode ser considerada pioneira. Sua conformação expressava a fabricação de uma rede, pessoa a pessoa, bastante bem urdida que, em última instância, pode ser considerada o gérmen organizacional da nova política educacional que se desejava ver implantada no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Claudia. *Acervos bibliográficos para a História da Educação*. Niterói:EDUFF, 2001.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.p.95-107.

CHAVES, Miriam W, MACEDO, Roberta. *A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída*. Rio de Janeiro, 2006.mimeo.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: ROMANO,Ruggiero (Dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v.1.p..95-106.

LIMA, Cecília N. *Ciência e arte de educar: a experiência da Escola Guatemala*. 50f.2004.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p. 63-201,1998.

MENDONÇA, Ana Waleska.P.C. O CBPE : um projeto de Anísio Teixeira.In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; BRANDÃO, Zaia. *Por que não lemos Anísio?Uma tradição esquecida*.Rio de Janeiro:Ravil, 1997.p.27-55.

MOREIRA, J. Roberto. A escola primária brasileira.*Educação e Ciências Sociais*, v.2, n.6, p.133-184, nov., 1957.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de Educar. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; BRANDÃO, Zaia. *Por que não lemos Anísio? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997a. p.195-211.

_____. A Escola Elementar e sua constante readaptação. In: *Educação para a Democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997b. p.203

_____. Introdução. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. p.29-40

VIANNA, Aurélio; LISSOVSKY, Mauricio; SÁ, Paulo Sérgio M.de. A vontade de guardar: a lógica da acumulação em arquivos privados. *Arq. & Adm.*, Rio de Janeiro, v.10-14, n.2, p.62-76, jul/dez., 1986