

### 3 A Escola Guatemala

Em 1954, a EG inicia suas atividades sob a gestão da Secretaria de Educação do Governo do DF. No ano seguinte, por intermédio de um convênio firmado com o INEP, torna-se o 1º Centro Experimental de Educação Primária deste órgão, funcionando, com este caráter, até dezembro do ano de 1975, por ocasião da transferência do Instituto para Brasília.

Localizada no bairro de Fátima, encontrava-se situada em prédio próprio na Praça Aguirre Cerda n. 55, área central do município do Rio de Janeiro. E funciona até os dias de hoje, no mesmo local, como escola pública da rede de educação do município desta cidade.

A estrutura física de seu prédio era dividida em três pavimentos e seu espaço livre era considerado pequeno, devido ao terreno íngreme em que fora construído, fato que dificultava as atividades de recreação e de educação física quando ainda era um centro de investigação de métodos pedagógicos.

No primeiro andar funcionava o refeitório que, com frequência, era utilizado para as reuniões e atividades de recreação; no andar acima, as salas de aula; enquanto que, no terceiro, o espaço encontrava-se reservado para as atividades artísticas – o que refletia a valorização da educação pela arte no currículo pedagógico da instituição.

Cabe ressaltar que administrativamente a EG estava subordinada à Secretaria de Educação - o que implicava no envio mensal para este órgão de sua relação de pessoal, dos alunos matriculados e do resultado das avaliações – e pedagogicamente atendia às orientações do INEP, que por meio da Profa. Lúcia Marques Pinheiro, diretora da DAM, definia os rumos da experimentação na escola.

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<sup>1</sup>, dezoito professores regentes<sup>2</sup>, sete professores

---

<sup>1</sup> Consideradas como a elite pedagógica, estas eram responsáveis pela orientação de cada uma das cinco séries do primário da escola.

especialistas em atividades complementares (música, artes e etc.) e um Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP) responsável pelos atendimentos aos alunos, mas, principalmente, aos docentes.

Na expectativa de romper com a escola tradicional, a EG se integrava ao plano de turno único de seis horas e, posteriormente, de sete horas e meia. Deste modo, os alunos permaneciam na escola até as quinze horas e, em seguida, dava-se início aos cursos de atualização pedagógica e às reuniões de orientação para os professores.

Freqüentavam 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 amplo, aspecto que será abordado com maiores detalhes no próximo capítulo.

Como a proposta pedagógica da escola objetivava a criação de novos hábitos e valores em seus alunos, seu projeto educacional previa que o papel social da instituição escolar se constituísse na formação de atitudes, ultrapassando, com isto, a idéia 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 do “Método de Projetos” 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”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Os professores da instituição exerciam dupla função dentro do horário escolar: pertencia à rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, eram bolsista do INEP para o desenvolvimento das pesquisas na área educacional. Ao serem incorporados ao projeto da EG 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, sendo a maioria apenas com dois anos de formação. O critério de seleção dos professores se baseou em seu desempenho durante o período de formação neste instituto (Passos, 1996).

<sup>3</sup> Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

Deste modo, a proposta do método buscava privilegiar a criação de práticas educativas mais dinâmicas e “com maior valor educativo e social”<sup>4</sup>, 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).

Nos primeiros meses de funcionamento da escola os projetos eram de construção (de bairros, fazendas, circos, estantes), mais tarde passaram a se constituir em projetos de estudos (museu e biblioteca), o que demonstra certa evolução do próprio trabalho com o método<sup>5</sup>.

No primeiro ano, por exemplo, era realizado um conjunto de atividades de projetos que remetiam “aos interesses das crianças por animais, jogos, dramatização e histórias (Jardim Zoológico, Fazenda, Animais desmontáveis em prateleiras para enfeitar a sala, Loja de Brinquedos, Painel sobre o fundo do mar, painel sobre a floresta com animais, Casa de Bonecas etc)”<sup>6</sup>.

Esse recurso pedagógico 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”<sup>7</sup>.

Além dos aspectos acima citados, acreditava-se que o “Método de Projetos” também proporcionaria 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 das capacidades

---

<sup>4</sup> Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoa Lúcia Marques Pinheiro)

<sup>5</sup> ATFilme14F0278-0287 – Métodos e Recursos da Educação Primária na Escola Guatemala, CBPE/INEP, 1957.

<sup>6</sup> *ibid.*, p. 15

<sup>7</sup> *ibid.*, p. 5

intelectuais, mas de todos os tipos de qualidades, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem”<sup>8</sup>.

Depois de dois anos de sua aplicação, percebeu-se o 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”<sup>9</sup>.

Ao que tudo indica, o “Método de Projetos” possibilitava que o cotidiano escolar fosse oxigenado, pois proporcionava 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 (CHAVES & MACEDO, 2007).

Entendemos igualmente que o trabalho pedagógico implícito ao “Método de Projetos” poderia estar contribuindo para a fermentação de uma escola que tivesse como princípio a alteração das relações de aprendizagem, no sentido de torná-las mais dinâmicas, democráticas e participativas (idem).

É importante relembrar, também, que os fundamentos do método se pautavam numa filosofia baseada no ideal proposto por John Dewey e, deste modo, caberia à educação escolar proporcionar a sistematização do processo de transformação humana, a partir de instrumentos considerados “fundamentais para uma vida útil, mais digna e feliz, dentro da sociedade brasileira”<sup>10</sup>.

De acordo com um dos documentos analisados esses instrumentos envolveriam:

técnicas de leitura, escrita e cálculo, dirigidas num sentido de participação social eficaz; conhecimentos de ciência aplicada que permitem a compreensão e utilização esclarecida dos fenômenos naturais mais ligados à vida humana e, principalmente, a atitude científica de permanente inquérito, seriedade, análise crítica, sistematização e aplicação; de estudos sociais suficientes para dar à criança os elementos básicos para sua boa integração na vida social; recreação e arte, possibilitando um melhor desenvolvimento

---

<sup>8</sup> *ibid*, p. 14

<sup>9</sup> *ibid*, p.15

<sup>10</sup> Escola Experimental do INEP XII Conferencia Nacional de Educação, Salvador, Bahia, julho de 1956 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro), p. 1

emocional e fornecendo elementos para o aproveitamento das horas de lazer, e formação de hábitos e atitudes desejáveis ao grupo<sup>11</sup>.

Na EG, esperava-se do aluno uma nova atitude que o levasse, principalmente, ao entusiasmo em relação às causas sociais, ao equilíbrio quanto a defesa dos próprios direitos, à boa vitalidade – “ser ativo e ter senso prático”, à capacidade de realizar a auto-crítica, ao saber agir reflexivamente – “planejando, organizando, criticando os resultados, considerando as conseqüências e procurando interpretar os fatos tendo em vista suas causas”, à atitude progressista, ter simpatia humana, ser responsável, ter equilíbrio emocional e saber usar bem os momentos de lazer, dispondo de recursos de recreação e de arte<sup>12</sup>.

Quanto aos professores, a orientação da DAM era para que o método pedagógico que vinha sendo experimentado não fosse imposto de maneira rígida aos alunos, 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 a própria natureza do método; utilizar um tempo superior ao dos demais recursos pedagógicos; dificultar a sistematização das experiências e, conseqüentemente, inviabilizar uma aprendizagem sistematizada”<sup>13</sup>.

No entanto, cabe ressaltar que, de acordo com Passos (1996), durante a implantação do novo modelo metodológico não houve, dentro da EG, uma mera transposição de princípios derivados das idéias escolanovistas de John Dewey, e sim uma integração proposital e intencional ao projeto educacional de Anísio Teixeira, do currículo, da experiência e das propostas da própria escola.

Assim, Passos afirma que, valendo-se de certa autonomia concedida pelo INEP e, a um só tempo, de seu apoio institucional, a EG 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

---

<sup>11</sup> id

<sup>12</sup> Escola Experimental do INEP XII Conferencia Nacional de Educação, Salvador, Bahia, julho de 1956 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro), p.2

<sup>13</sup> ibid, p. 6 e 7

adequá-lo aos objetivos, recursos, condições e clientela, por exemplo”(PASSOS, 1996, p. 166).

Deste modo, 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.

Com isso, na expectativa de construir uma nova prática escolar, o INEP buscou organizar um programa de aperfeiçoamento docente articulado à realidade da EG para que, assim, o docente pudesse se familiarizar com as experiências do novo pressuposto teórico-metodológico.

De início, cabe destacar que, de acordo com Lima (2004, p. 37), a política de formação e aperfeiçoamento do magistério desenvolvido no interior da EG privilegiava a construção de uma postura “reflexiva frente às questões cotidianas” da escola, aproximando-se daquilo que conhecemos nos dias atuais como “professor-pesquisador”<sup>14</sup>.

Para essa autora, a ação mais importante empreendida para o aperfeiçoamento docente na EG consistia nos cursos ministrados pelo CBPE, pois “traziam ao alcance dos professores as mais avançadas teorias, pesquisas e estudos educacionais” (LIMA, 2004, 38) desenvolvidos nesse Centro.

Vale sinalizar 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<sup>15</sup> 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.

No entanto, apesar de todos os esforços para uma melhor aplicação da nova metodologia e das orientações do DAM quanto à capacitação docente, as

---

<sup>14</sup> Para discutir mais sobre assunto, ler: GARCIA, R.; ALVES, N. Conversar sobre pesquisa. In: Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A / ESTEBAN, M. T. ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: Professora -pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>15</sup> Os professores permaneciam uma média de duas horas diárias sem as suas turmas para receberem a sua formação.

dificuldades e resistências parecem ter sido rotineiras durante, pelo menos, os cinco primeiros anos de funcionamento experimental da EG.

Lima (2004, p. 26) nos chama a atenção para a existência dessas resistências por parte dos professores nos anos iniciais da EG. Segundo essa autora, os docentes *ali lotados* “não se adaptaram ao trabalho experimental provavelmente por não estarem preparadas para atuar num experimento que requeria competências específicas e tempo disponível de estudo”.

Passos (1996)<sup>16</sup> também sinaliza para o fato de que, diante das repercussões de mudanças pedagógicas, foi verificado, além de certa instabilidade ou insegurança dos professores na atuação profissional, uma precariedade quanto a preparação dos alunos para as transformações a serem implantadas. Afirma ainda que a falta de comunicação foi de tal ordem que as professoras ficaram perplexas diante de mudanças tão radicais, fazendo com que os alunos respondessem com atitudes de indisciplina.

Passos (1996, p. 139) ainda constata que existiam entre os professores certo receio e ambivalência em relação às orientações pedagógicas provenientes do INEP. Tal perspectiva é reforçada por um dos depoimentos obtidos com professores da escola: “A orientação dada pelo INEP, através da Profa. Lúcia Marques Pinheiro, foi muito abrangente e trouxe preocupações, inseguranças e dúvidas à escola como um todo.” (Profa. Jane Faria da Veiga). Mais adiante a entrevistada afirma:

E a Lúcia Pinheiro durante todo o tempo passava uma hora, duas horas na nossa sala, assistindo aula. Então, cá entre nós, era o mais difícil de tudo. Porque a Lúcia assistindo aula ali, não era fácil! Bolsista a gente aceitava muito bem, estava ótimo! Agora, quanto a Lúcia ficava e pegava um papelzinho desse tamanho e ficava escrevendo(id).

Ao que tudo indica os novos procedimentos pedagógicos não foram aceitos com tanta facilidade por aqueles que se encontravam envolvidos no processo experimental da escola.

---

<sup>16</sup> Essa autora, por intermédio da análise de depoimentos da história de vida dos profissionais e alunos que participaram desse experimento e, também, apoiando-se em fontes documentais, compôs a ação didático-pedagógica na expectativa de delimitar seu objeto de investigação, que era o processo de construção do currículo da Escola Guatemala no contexto de inovações metodológicas.

Ainda de acordo com Passos (1996, p.169), a “construção e a implementação do currículo da escola não se processou monoliticamente”, já que pôde constatar espaços conflitantes gerados tanto por resistências externas, quanto por mecanismos internos da própria escola. Constata, também, que, se por um lado as alianças estabelecidas podem ser “decodificadas sob a forma de negociações que se efetuavam entre os níveis micro e macro, por outro, as resistências – muitas vezes nem percebidas pelo grupo como tal – apareciam camufladas pelas ações de controle que se diluíam na estrutura de poder emanada pelo sistema”.

Partindo desta análise, a autora aponta para o fato de que a experiência ali realizada só foi possível pela via dos mecanismos de poder exercidos pela última diretora da escola de demonstração do INEP, Profa. Almira Sampaio Brasil da Silva .

Cabe ressaltar que, no período 1955-1958, a Escola teve três diretoras: as duas primeiras foram escolhidas pelo INEP e tiveram grandes dificuldades em levar adiante a proposta experimental da escola, pois não contaram com a participação espontânea do corpo docente (PASSOS, 1996). A terceira permaneceu no cargo até o ano de 1975, marco final do experimento pedagógico em tela. Profa. Almira, que era técnica do INEP e já havia exercido a função de Orientadora Pedagógica na própria escola, conseguiu, segundo Passos (1996), desenvolver ações que viessem a possibilitar o estímulo e a adesão do grupo em relação ao projeto educacional ali em implantação.

Para essa autora, o cotidiano da EG, ainda que permeado de resistências e alianças, contava com o apoio da direção que “investida de poder e merecedora do apoio docente, desempenhava, com eficiência, o papel de neutralizadora dos impactos” advindos das orientações do INEP. A diretora conseguiu, nas palavras de Passos (1996, p. 170), “estabelecer um clima de segurança e equilíbrio, através de sua habilidade na condução das atividades docente e discente”.

Afirma ainda que o clima na EG “não era tão espontâneo como parecia, mas, sim, fruto de pressão exercida pelo poder”, e nos sugere uma indagação: “até que ponto estavam embutidas intenções repressivas e controladoras nas visitas do diretor e da supervisora geral do INEP, às salas de aula?” (PASSOS, 1996, p. 171).

No ano de 1958, a nova diretora entra em ação possibilitando, ao que tudo indica, uma melhor aceitação das professoras à nova proposta. Se anteriormente, durante os três primeiros anos, a escola mais parecia uma Torre de Babel, na qual ninguém se entendia e os conflitos eram constantes, com a entrada da nova liderança (assim identificada por PASSOS, 1996) as alianças são estabelecidas e o desenvolvimento do trabalho começa a tomar rumos mais fluídos.

Concordamos com a tese de Passos (1996, p. 154) de que a diretora da Escola, Profa. Almira Sampaio Brasil da Silva, logrou viabilizar a experiência educativa, favorecendo na construção de um “clima de segurança e equilíbrio” dentro da Escola.

No trabalho dessa autora, os estímulos da dirigente transparecem nas falas dos professores entrevistados durante a pesquisa, o que podemos constatar a seguir:

As crianças estavam perdidas. E foi quando chegou d. Almira e conseguiu acertar as coisas, porque estava todo mundo solto / A diretora não impunha, sugeria e eles aceitavam / A Escola Guatemala tinha uma direção única, havia uniformidade (id).

Deste modo, entendemos que a liderança efetiva e reconhecida na figura da Profa. Almira foi um importante fator para a construção da bem sucedida experiência da EG, pelos menos nos seus dezessete últimos anos.

No entanto, compreendemos que este não se constituiu em o único elemento viabilizador da nova proposta pedagógica da EG, tendo em vista que, em que pesem as pressões exercidas pelo INEP, o próprio apoio institucional deste órgão - com seus assessoramentos pedagógicos, cursos e materiais - se tornou um meio importante para a consolidação do experimento ali realizado (LIMA, 2004).

Aqui, nesta dissertação, levantamos a hipótese de que também o Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP) foi uma estratégia fundamental para a consolidação do projeto desta instituição.

Numa primeira aproximação com os documentos que compõem o arquivo pessoal de Anísio Teixeira, no CPDOC/FGV, pudemos identificar algumas fontes

que nos permitiram avançar um pouco mais na análise desta instituição, como, por exemplo, o relatório comemorativo dos dez anos de existência do SOPP<sup>17</sup>.

Nesta fonte identificamos que as ações desenvolvidas neste Serviço contribuíram para minimizar os impactos decorrentes das orientações do INEP, proporcionando um clima ameno e propício entre os professores.

Deste modo, na expectativa de nos debruçarmos ainda mais sobre o pioneiro trabalho empreendido neste centro de experimentação pedagógica, algumas questões preliminares foram então elaboradas para o norteamento da pesquisa, a saber:

- Como se deram as orientações pedagógicas no interior da escola?
- Por que os professores se apresentaram resistentes às orientações do INEP?
- As ações daqueles que estavam à frente da proposta foram realmente repreensivas e controladoras?
- Até que ponto as orientações pedagógicas da Profa. Lúcia Marques Pinheiro contribuíram para que as inseguranças do corpo docente fossem intensificadas?
- Diante das resistências dos professores, quais outras estratégias a escola desenvolveu para a construção de seu projeto pedagógico, além daquelas aqui já destacadas?
- Quais foram as contribuições do SOPP para a construção do trabalho empreendido?

Diante dessas indagações, conseguimos inventariar um conjunto de fontes que possibilitaram a realização de uma análise mais aprofundada sobre a forma pela qual a EG se organizava frente aos novos desafios de tornar-se a escola de demonstração do INEP.

Neste sentido, cabe ressaltar que entendemos que as fontes utilizadas por Passos (1996)<sup>18</sup> se mostraram insuficientes para responder às questões aqui formuladas, inicialmente, pelo fato desta autora ter percorrido um outro percurso no desenvolvimento de sua pesquisa.

---

<sup>17</sup> Anexo II: capa do livreto.

<sup>18</sup> As fontes utilizadas pela autora foram os documentos do arquivo oficial do INEP - especialmente os correspondentes a DAM (currículos, programas e arquivos da Escola Guatemala) e entrevistas e depoimentos de docentes, ex-alunos, orientadoras pedagógicas da escola e do INEP.

Na intenção de responder aos questionamentos anteriormente elencados, analisamos um agrupamento de fontes pertencentes aos arquivos pessoais da Profa. Terezinha Lins de Albuquerque (coordenadora do SOPP) e da Profa. Lucia Marques Pinheiro, sendo este último localizado na Associação Brasileira de Educação (ABE).

Identificamos, até o presente momento, que existia entre os professores certo receio e ambivalência em relação às orientações pedagógicas provenientes do INEP, ou seja, os novos procedimentos pedagógicos não foram aceitos com tanta facilidade por aqueles que se encontravam envolvidos no processo experimental da escola.

Deste modo, com o objetivo inicial de compreendermos o tipo de orientação oferecida aos professores, analisaremos no próximo capítulo as ações desenvolvidas pela Profa. Lúcia Marques Pinheiro no interior da escola, assim como seu pensamento pedagógico, uma vez que entendemos ter sido este o grande norteador das práticas educativas desenvolvidas no interior da EG.