

4

A Orientação Pedagógica da Profa. Lúcia Marques Pinheiro

Profa. Lúcia Marques Pinheiro (1948), sete anos antes da inauguração da EG, publicou um artigo¹ na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual se faziam presente suas maiores preocupações relativas ao campo educativo.

Para a autora, a concepção de um projeto para a educação implicaria necessariamente realização de finalidades, isto é, a busca pela eficiência qualitativa e quantitativa na formação do educando (PINHEIRO, 1948, p. 82). Em primeira instância, Profa. Lúcia acreditava que pela via de ações e de meios necessários à realização de objetivos, a escola conseguiria superar o seu maior problema: o rendimento escolar.

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.

Na expectativa de encontrar o “meio” para minimizar tal problema, a autora em questão defendia o controle das ações escolares por intermédio do planejamento, da organização, da execução e do controle propriamente dito. Nesse trabalho, Profa. Lúcia deixa claro que no projeto de organização escolar os fins educativos deveriam ser antes de tudo, previstos e bem definidos.

No momento da publicação de seu artigo, a autora já se aliara à idéia de estudar experimentalmente a educação. Com isso, propunha que com o auxílio da biologia e da psicologia educacional, somadas à estatística aplicada à educação, seria possível desenvolver ações que proporcionassem o aumento do rendimento no “maquinismo escolar” (id).

Diante da expectativa de transformar a educação numa prática científica, Profa. Lúcia defendia a mensuração objetiva dos métodos pedagógicos, do desenvolvimento das aprendizagens, do processo formativo do educando e, de um modo geral, hábitos motores, de conhecimentos, de atitudes, de normas e ideais de ação. Ressaltava ainda que o controle dos objetivos, da distribuição de tarefas, da

¹ Esse artigo foi fruto de um trabalho monográfico apresentado no Concurso Técnico de Educação, no ano de 1940, pelo D.A.S.P. PINHEIRO, L. M. (1948).

execução, verificação e interpretação das ações, se tornava imprescindível para o estudo experimental da educação (PINHEIRO, 1948).

Como analisa Cunha (1995), esse tipo de pensamento expõe um modelo de organização escolar que impõe necessidades de fixação de metas e meios racionais para a execução do trabalho docente. Assim, a ênfase recai principalmente no planejamento e na organização da “máquina”² escolar.

No que diz respeito à orientação ministrada à EG, como supervisora do INEP, Profa. Lúcia³ procurou propagar e esclarecer a importância de estudar experimentalmente a escola pela via do conhecimento científico, conforme atestam suas palavras:

No setor de educação, como em muitos outros, ainda não venceu a idéia de que o investimento em pesquisa é dos mais produtivos, pois permite a renovação e o progresso e evita comprometer por vezes todo um sistema escolar adotando medidas cujo efeito ainda não foi suficientemente estudado.

Entretanto, cabe aqui uma indagação: na expectativa de solucionar o problema do rendimento escolar, quais foram os “meios” desenvolvidos experimentalmente no interior dessa escola?

De início, ao fazer um balanço da experiência de renovação pedagógica da escola de demonstração do INEP, nossa autora tratou em específico do que considerava o aspecto de maior importância para o país: “o problema de produtividade do ensino primário, por meio do aumento de flexibilidade do curso”⁴.

O objetivo era tornar o aluno mais rendoso e proveitoso, no sentido de explorar ao máximo o seu potencial, assim como sua condição de aprendizagem. Deste modo, para o alcance deste fim buscar-se-ia a “produtividade do ensino” que, no entendimento da supervisora, deveria se dar pela via do investimento nas reorganizações de turmas, na dosagem adequada dos programas escolares à realidade do aluno, nas orientações dos professores e na mudança de métodos⁵.

Nesse documento, fica claro que Profa. Lúcia buscava desenvolver ações que privilegiassem tanto os objetivos norteadores do projeto, quanto a realidade

² Termo utilizado por Lúcia Marques Pinheiro para referir-se a escola naquele artigo.

³ Uma experiência de Renovação Pedagógica: a Escola Guatemala no Rio (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

⁴ id

⁵ id

da escola, sem perder de vista, no entanto, a promoção da pesquisa científica no interior desta.

Nessa perspectiva, considerava fundamental a elaboração de ações que levassem a criança ao contínuo aperfeiçoamento pessoal e à apropriação dos valores da sociedade democrática. Para tanto, defendia a idéia de que se elaborassem “linhas mais eficazes de atuação”⁶ para o alcance dos ideais que buscavam:

De modo geral, favorecer o desenvolvimento mais completo, harmonioso e acorde aos valores humanos e democráticos de nossos alunos, por meio de aquisição de conhecimentos e instrumentos mínimos de ação necessários à vida social e às necessidades de prosseguirmos, em nível mais alto, de educação (...)

Os “meios” necessários para a organização do experimento ali realizado também se estendiam à realização dos cursos para a formação do corpo docente e às orientações quanto à metodologia a ser seguida. Assim, destaca que “o aprender a trabalhar conforme linhas mais ou menos definidas pareciam-nos importante como base para um trabalho mais livre, futuro”⁷.

Deste modo, as linhas de atuação estavam concentradas no “Sistema de Avanço Progressivo” e em mais duas vias estratégicas: o “Método de Projetos” e o “Método de Alfabetização”.

Na expectativa de se inaugurar uma nova postura entre os alunos e professores, assim como, de se incentivar hábitos de pesquisa na escola, adotou-se o “Método de Projetos” como estratégia para reverter a passividade na sala de aula. Como trabalhado no capítulo anterior, acreditava-se que a partir dessa metodologia poder-se-ia estimular a “transformação total da pessoa”, além de incentivar a colaboração e solidariedade entre os grupos. Para tanto, era fundamental assegurar a intenção de aprendizagem da criança, assim como promover “atividades que pudessem ser realizadas com esforço interessado e com sucesso”⁸.

⁶ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

⁷ id

⁸ id

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 país⁹.

Esta metodologia foi criada dentro da EG 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 EG), Profa. Lúcia Marques Pinheiro (Supervisora do INEP), Profa. Risoleta Ferreira Cardoso (Orientadora Pedagógica da EG).

Em que pese algumas críticas que hoje podem ser feita 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.

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”¹⁰.

As conseqüências 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”¹¹.

⁹ Embora as porcentagens daqueles que se alfabetizavam na Escola Guatemala em um ano fosse 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%. SILVA, A. S. B., PINHEIRO, L. M., CARDOSO, R.F. (1968).

¹⁰ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

¹¹ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

Na expectativa de diminuir os altos índices de reprovação e evasão no país¹², Profa. Lúcia buscava orientar um novo sistema de avanço de séries no interior da EG. 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”¹³.

De antemão, é importante destacar que, em sua perspectiva, não se tratava de um tipo de sistema baseado “num psicologismo que fizesse da criança – entregue a suas incertezas e caprichos, sem visão prospectiva - o centro da vida escolar”¹⁴, mas de uma proposta que, devidamente guiada pelo professor, “simplifica a direção de objetivos cada vez mais altos, do ponto de vista do desenvolvimento humano, para a integração social, através de experiências sempre mais ricas, que reconstroem e renovam experiências anteriores”¹⁵.

Entendemos que o “psicologismo” ao qual a supervisora faz referência encontra-se relacionado a uma concepção pedagógica muito difundida por Carl Roger, no mesmo período. Mais conhecida como Pedagogia Não-Diretiva, esta tendência educativa sugere que a prática pedagógica deverá ter o aluno no centro da relação de ensino-aprendizagem e o professor como um facilitador deste processo. Segundo Libâneo (1985), dentro dessa perspectiva, acentua-se a busca pela auto-realização do aluno e a ênfase do trabalho pedagógico recai, principalmente, no desenvolvimento das relações e da comunicação entre os discentes, privilegiando-se a auto-avaliação, assim como o favorecimento de um clima de auto-conhecimento e realização pessoal. Cabe ainda destacar que essa vertente busca atribuir à experiência pessoal e subjetiva as bases sobre as quais qual o conhecimento deverá ser construído, no entanto, fundamenta as explicações sobre o psiquismo humano de forma parcial e fragmentada, isto é, tende a negar o caráter histórico e social dos indivíduos.

Cunha (1995, 1998) nos chama a atenção para o fato de que o psicologismo pode ser entendido como uma categoria de discurso passível de ser empregada para definir os fins a serem atingidos pela educação. O predomínio da psicologia sobre outras áreas faz com que o educando seja visto e tratado como

¹² Em 1956 quase 8.000 crianças deixaram a escola antes de alcançar sequer a primeira série e 15.634 sem completar a terceira série.

¹³ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

¹⁴ id

¹⁵ id

ser psicológico à parte das determinações sociais, culturais e políticas que o cercam, além de propor à escola uma adequação de todo o processo pedagógico - programas de ensino, métodos, relação professor-aluno etc. – no âmbito de finalidades estritamente ligadas à satisfação de necessidades do psiquismo do educando (CUNHA, 1995).

Longe de tal perspectiva, Profa. Lúcia nos deixa claro que o entendimento dos aspectos sociais e individuais do aluno é fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico e, do mesmo modo, o aperfeiçoamento do docente para o progresso da prática educativa.

Em sua análise, o importante é que o professor adquira “conhecimentos e técnicas úteis para o desempenho de sua função”¹⁶, pois é imprescindível que ele tenha atenção para os aspectos que influenciam seu trabalho, ou seja, além das condições emocionais e de inteligência que influem na aprendizagem dos alunos, o docente deverá também ter em mente a condição social do discente, sendo portanto essa uma variável igualmente determinante para o seu desempenho na escola.

Ao refletir sobre educação primária, a supervisora destaca ainda que caberia à escola a formação de atitudes nos alunos para a construção de uma vida social democrática, pois, em sua avaliação, deveria o aluno:

ser capaz de entusiasmar-se por causas sociais, pelo enriquecimento e progresso da existência humana e de tornar esse entusiasmo um motivo de iniciativas, desenvolvidas com esforços e perseverança sempre maiores¹⁷.

A escola não poderia jamais perder de vista o interesse social, uma vez que, de um modo geral, o objetivo principal da educação era favorecer o desenvolvimento mais completo, harmonioso e acorde aos valores humanos e democráticos¹⁸. Em suas palavras era necessário que a criança crescesse:

no sentido de autonomia e independência de decisões, tendo em vista o interesse social, e no sentido de libertar-se da necessidade de elementos disciplinares externos, conservando, porém, a sensibilidade

¹⁶ A Escola Experimental do INEP no Rio, INEP, 956 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

¹⁷ id

¹⁸ Métodos e Recursos de Educação Primária na Escola Guatemala INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

à desaprovação social como base para uma consideração mais profunda dos próprios atos, em sua motivação e consequência¹⁹.

Entendemos, assim, que na perspectiva da Profa. Lúcia a escola é compreendida como uma instituição socializadora adequada para por em prática o projeto de uma sociedade democrática.

Segundo Cunha (1995, p. 15), o sentido da socialização, para os renovadores da educação, implicaria em “atribuir à escola a tarefa de formar a personalidade do aluno, levando em conta as características do grupo social de que ele se origina e em sintonia com metas socialmente definidas como desejáveis”. Deste modo, o ideal maior era restaurar a sociedade vigente e, para tanto, a atuação sobre os indivíduos tenderia a priorizar a sua formação para essa nova ordem social mais democrática.

Partindo desta perspectiva e diante das mudanças sociais decorrentes do progresso e do desenvolvimento nacional, Profa. Lúcia defendia a reformulação da escola brasileira.

Em sua avaliação a instituição educativa deveria atender às demandas da rápida transformação social, pois, tendo em vista os complexos avanços e os novos desafios da sociedade industrializada, a atuação da escola tenderia a assegurar de maneira sistemática a formação do aluno. Ainda afirmava que, diante do quadro de mudanças sociais, “a família não mais atue como uma instituição completa”²⁰ na formação de seus filhos.

Deste modo, ao analisarmos o pressuposto acima, compreendemos que a supervisora também coadunava com outra perspectiva comum entre alguns dos intelectuais defensores da renovação educacional. Foi possível identificar nos relatórios da EG vestígios de um pensamento que buscava atribuir à escola a tarefa de promover uma educação mais completa, enquanto a família promovia o enfraquecimento de tal responsabilidade.

Voltando as análises de Cunha (1996), dentro do pensamento social renovador existia uma perspectiva na qual as famílias haviam se tornado incapacitadas para a educar seus filhos, devendo à escola esta responsabilidade, ou seja, Roberto Moreira, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros, defendiam a idéia de que determinadas instituições educativas - dentre elas, a família e a

¹⁹ A Escola Experimental do INEP no Rio, INEP, 1956 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

²⁰ id

igreja - que outrora cumpriam a tarefa de transmitir o conhecimento, agora, diante dos novos desafios sociais, não se encontravam mais aptas a cumprir tal função.

Para esses intelectuais, a família apenas se preocupava com questões relacionadas a instâncias particulares ou locais. Com isso, perdiam de vista as exigências da nova ordem social que no momento do desenvolvimento nacional demandavam ações igualitárias em benefício do país.

Cunha (1998) também nos ajuda a entender que durante todo o período em que os preceitos da Escola Nova estiveram presentes no Brasil - período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 - o discurso “histórico-sociológico” era utilizado para justificar as relações entre escola e família, uma vez que com frequência era particularmente usado para mostrar as razões determinantes da perda do poder decisório da família no âmbito educativo.

Cabe ressaltar que, durante a análise das fontes, verificamos que em alguns momentos Profa. Lúcia 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”²¹.

Ou seja, seria também de responsabilidade da escola a tarefa de auxiliar e orientar as famílias no que diz respeito a educação de seus filhos, portanto, nos parece que a Profa. Lúcia também tinha a intenção de esclarecer a família, trazendo-a para mais próxima da EG.

Identificamos, igualmente, nas análises de Cunha (1998) que durante o movimento renovador, a escola não poderia deixar de estar atenta à organização das famílias. Assim, a instituição educativa deveria buscar uma aproximação com

²¹ id

os pais, colocando-os como colaboradores da educação desempenhada pelos professores, tendo em vista que para os renovadores:

a família era reconhecida como o espaço originalmente responsável pela constituição das características psicológicas e intelectuais básicas do indivíduo. Além disso, em se tratando da criança escolarizada, admitia-se que o meio familiar representava um referencial de valor para estabelecer os padrões de vida do educando.

Profa. Lúcia 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 erradas²².

Deste modo, entendemos que as reflexões da Profa. Lúcia até aqui discutidas aproximam-se da perspectiva “histórico-sociológica”, no entanto, a idéia contida na citação acima nos permite avançar um pouco mais em nossa análise.

Compreendemos que no pensamento da supervisora o professor deveria superar com o seu trabalho as “condições inferiores” advindas do meio “cultural baixo” do aluno. Isto nos revela que a supervisora responsabilizava o meio familiar pelo insucesso da criança durante o seu processo formativo, ou seja, notamos em seu discurso vestígios de um pensamento que fundamenta as causas dos problemas de adaptação escolar e de dificuldade de aprendizagem do aluno a partir do seu meio sócio-cultural. Com isso, entendemos que no pensamento da supervisora estavam abertas as portas para a Teoria da Carência Cultural, que relacionava as incapacidades do aluno na escola ao grupo familiar e social de convívio e de desenvolvimento.

²² ATFilme14F0437-0456 - Regência de Classes (CPDOC/FGV)

No entanto, em que pese à predisposição da Profa. Lúcia à perspectiva acima, entendemos que as suas reflexões - ora analisadas durante a leitura das fontes - consideravam o desenvolvimento intelectual da criança como algo dependente do meio de subsistência da família.

Identificamos, também, uma outra abordagem que merece ser destacada. Num estudo realizado a partir de entrevistas com as crianças da EG, Profa. Lúcia pôde verificar que “o desejo de aprovação dos pais fôra a razão determinante de sua conduta anti-social”. Constatou ainda que são freqüentes casos de alunos repetentes que “vivem sob contínua tensão criada pelos pais”, pois se encontram “temerosos” pelo fracasso de seus filhos e, por isso, “criam certas condições emocionais que as impedem de se entregarem eficazmente às tarefas escolares, com a atitude necessária para terem satisfação no trabalho, elemento importante para o êxito na aprendizagem”²³.

Partindo dessa perspectiva, a supervisora defendia não apenas uma aproximação entre a família e a escola no sentido de orientá-las quanto ao processo educativo de seus filhos, mas, fundamentalmente, sustentava o argumento de que era necessário reformular com urgência o sistema de avanço entre as séries escolares.

Destacava claramente que a reprovação é negativa tanto para o desenvolvimento emocional da criança, quanto para o seu desenvolvimento social, uma vez que promove no aluno:

(...) atitudes de revolta, indiferença e insegurança, que atuam negativamente, não só no próprio trabalho escolar, criando problemas de indisciplinas, mas também na formação de atitudes sociais de interesse pelo bem comum, colaboração, solidariedade, que estão entre os objetivos principais da educação²⁴.

De acordo com a supervisora, as repetências representam um “traumatismo na vida da criança”, pois, uma vez vivenciado o fracasso na escola, sua autoconfiança diminui, passando a adquirir uma “atitude de defesa determinada pelo temor de outros fracassos”²⁵. Para Profa. Lúcia, “a criança que sofre fracassos escolares diminui a confiança em si mesma, que é a básica para a

²³ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

²⁴ id

²⁵ id

formação de atitudes sociais de colaboração, solidariedade, iniciativa, do interesse social (...)”²⁶

Deste modo, entendemos que na perspectiva da supervisora a reformulação do sistema de promoção na escola seria útil não apenas para diminuir os índices de reprovação na Educação Primária, mas, principalmente, para solucionar um problema que poderia inviabilizar a construção de uma nova ordem social: o fracasso escolar.

O número de reprovados impede cada vez mais o Estado de atender à massa crescente de crianças que o procuram, na oportunidade única, em muitos casos, de adquirirem o mínimo de educação necessária à vida numa sociedade democrática.

Pela criação do sistema de 3 e até 4 turnos, recurso a que geralmente leva a necessidade de atender à massa dos reprovados, o atual sistema de promoção destrói a possibilidade de o professor dar atenção necessária ao problema de formação das atitudes sociais básicas (que exige tempo como condição primordial) [grifo do autor]²⁷

Foi então, partindo deste ponto de vista, que buscou desenvolver com mais ênfase a sua terceira linha de atuação na EG: o “Sistema de Avanço Progressivo”. Esse novo sistema de avanço de séries levaria em conta as condições do desenvolvimento da criança, sem promover a “seleção dos mais capazes e a rejeição dos demais em razão de insucesso na escola”²⁸. Cada criança seria vista diante de suas condições e de seu ritmo, reconhecendo, principalmente, as experiências anteriores e as atuais.

Para a implementação desse sistema, inicialmente, tornar-se-ia fundamental reorganizar as turmas por idade cronológica, o que, segundo Profa. Lúcia, favoreceria ao “fator de homogenização de interesses e maturidade social e geral”²⁹. Justificava ainda que:

pela identidade básica de experiência de desenvolvimento psicológico e por assegurar um tempo de experiência idêntico, a idade cronológica é, de todas as condições da criança, tomadas de por si, a que mais favorece o trabalho escolar.

²⁶ id

²⁷ id

²⁸ id

²⁹ Conclusões da Experiência de promoção na EG, DAM/CBPE/INEP, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro).

Afirmava ainda que em cada período psicológico infantil existem evidências especiais que se sucedem de maneira regular, revelando identidades e volumes de experiências comuns.

Em que pese às características que são próprias dos períodos da infância, ressaltava que o desenvolvimento varia de acordo com cada criança, já que dependerá de seu ritmo pessoal e de suas condições sociais o seu desempenho:

Nesse sistema, podem as crianças ter avanços diferentes dentro do grupo e mudar de grupo, desde que as condições de seu desenvolvimento se alterem, pela superação ou interferência de fatores desfavoráveis, ou pelas próprias condições pessoais de seu desenvolvimento³⁰

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 DF³¹.

Para aqueles alunos que se encontravam fora da idade-série correspondente, e também para os que se revelavam “altamente deficitários” durante o ano letivo, Profa. Lúcia sugeria a criação de classes de aceleração. Essas turmas eram montadas durante as férias escolares, no período de um mês, e com uma duração máxima de três horas diárias. Ali, as crianças recebiam atendimento individual da orientadora de série ou da professora. Nas palavras da Profa. Lúcia:

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 orientador de grupo se

³⁰ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

³¹ Mesmo sendo aprovadas de acordo com os critérios adotados pela EG, as crianças eram submetidas às avaliações do DF, 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. Ver anexo III (A organização da Escola Primária e o problema da promoção /ABE - Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro)

limitava, quase que exclusivamente, a mostrar interesses pelo que ia sendo realizado³².

Afirmava que esses alunos “eram principalmente carentes de atenção esclarecida”³³, no entanto, nos diz em sua observação que em pequeníssimos casos as justificativas para a condição do atraso escolar estavam relacionadas ao distúrbio emocional e à questão de intelectualidade da criança. Em sua avaliação o desempenho da criança tinha o meio social familiar como um fator determinante, contudo, aquele que mereceria maior atenção dos dirigentes pedagógicos era o próprio sistema escolar.

Deste modo, entendemos que a Profa. Lúcia culpabilizava a má organização escolar pelo baixo índice de rendimento dos alunos, ou seja, o sistema avaliativo e de promoção de série adotado nas escolas brasileiras, além de responsáveis pelas sucessivas repetências, geravam traumas que afetavam diretamente a auto-estima da criança e seu desempenho escolar.

Profa. Lúcia era enfática ao culpar o sistema de ensino vigente no país pelo o desencadeamento do insucesso do aluno. Para a supervisora o “Sistema Seriado de Promoção” adotado nas escolas brasileiras é excludente por favorecer apenas os conteúdos a serem dominados e por acentuar os aspectos intelectualistas da educação.

Em sua análise, os problemas de conduta das crianças eram atribuídos em grande parte às reprovações sofridas ao longo do período escolar, sendo assim, destaca que:

[os adultos] valorizam o aluno inteligente e capaz e desaprovam o que não obtém sucesso, malgrado, por vezes, e esforço que despende, atuando implicitamente como se tratasse de mérito ou culpa moral, pelo qual a criança fosse plenamente responsável³⁴.

Patto (1996, p. 92) nos chama a atenção para o fato de que é possível identificar certa ambigüidade no discurso pedagógico da Profa. Lúcia Pinheiro. Mesmo sendo enfática na importância da dimensão pedagógica no processo escolar, afirma num artigo publicado no ano de 1971 na Revista Brasileira de

³² A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

³³ id

³⁴ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro)

Estudos Pedagógicos³⁵, que as crianças “menos dotadas, as repetentes em potencial, as birrepetentes, as trirrepetentes (...) merecem, porém, um tratamento que leve em conta suas condições”. A contradição sugerida se encontra, de acordo com Patto (1996), no fato de priorizar os aspectos das ações pedagógicas para o sucesso do aluno e, a um só tempo, coadunar com a idéia de ser a criança a responsável pelo seu insucesso, ou seja, de atribuir o desinteresse do aluno a uma “suposta deficiência da criança” (id).

A nosso ver não se trata aqui de uma contradição, mas provavelmente de certa coerência de um pensamento pedagógico defendido pela supervisora da E.G. Sendo assim, cabe esclarecer que o destaque dado pela Profa. Lúcia a questão psicológica ou individual do aluno, para argumentar determinado insucesso escolar, não deverá ser interpretado como uma supressão e uma anulação dos programas de ensino em seu pensamento pedagógico.

No momento em que estava à frente da E.G., pudemos identificar no relatório sobre a experiência do “Sistema de Avanço Progressivo” o argumento de que apenas os fatores de “saúde, imaturidade psicológica geral e desadaptação social justificam a retenção”³⁶ do aluno na série. No entanto, esses se encontravam presentes numa minoria da população escolar brasileira, apenas 5% de acordo com a supervisora.

As crianças não promovidas segundo o critério adotado pela Escola Guatemala apresentavam, geralmente, problemas de saúde, com repercussão sobre a frequência escolar, deficiência de inteligência e problemas de desajuste familiar graves, não raro com efeitos acumulados sobre a mesma criança.³⁷

No mesmo relatório, mais adiante, sugere como solução para o avanço desses alunos a criação de classes especiais temporárias para crianças com QI inferior a 50, e o agrupamento desse total de 5% dos discentes em turmas com crianças de idade inferior, “visto que delas se aproximam mais do que das de sua idade”³⁸.

³⁵ PINHEIRO, L. Por que tanta repetência na 1 série ? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n.57 (122), p. 242-253, abr./jun, 1971.

³⁶ Conclusões da Experiência de promoção na EG, DAM/CBPE/INEP março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

³⁷ Conclusões da Experiência de promoção na EG, DAM/CBPE/INEP março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

³⁸ id

O fundamental é perceber que não se trata de uma ambigüidade em seu discurso. Até a presente leitura, notamos que em nenhum momento Profa. Lúcia retira a responsabilidade do compromisso educativo da escola. Além disso, como visto anteriormente, não há um isolamento dos condicionantes socioculturais dos indivíduos em suas análises.

Deste modo, sendo a Profa. Lúcia difusora das idéias da Escola Nova, tendemos uma vez mais a concordar com a análise de Cunha (1995, p.98). Para esse autor, os educadores envolvidos com a renovação educacional entendiam o indivíduo “como uma parte do continuum sociocultural, jamais um ente psíquico puro e isolado de seus condicionantes; investigar os componentes que formam a personalidade e respeitar tendências e aptidões constituía uma estratégia a serviço da organização social e política”.

Como visto anteriormente, reafirmamos nas análises da Profa. Lúcia que caberia a Escola Primária desenvolver no aluno interesses sociais sempre mais amplos, assim como “atitudes favoráveis a uma evolução individual e social mais satisfatória”³⁹:

Os interesses profundos da criança correspondendo às grandes necessidades do homem, através de soluções que a humanidade foi conquistando através dos tempos e que justamente cabe à educação fazer a criança adquirir de maneira mais sistemática e eficaz, não haveria oposição entre programas e objetivos em vista e interesses infantis⁴⁰.

O interesse da criança seria o ponto de partida do trabalho; os objetivos sociais e humanos a meta a alcançar e caberia ao professor criar as condições para que os alunos fossem formados em seu desenvolvimento, “adquirindo instrumentos que habilitassem a cada vez mais progredir no sentido individual e social”, pois:

que 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

³⁹ A Escola Experimental do INEP no Rio, INEP, 1956 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

⁴⁰ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

oportunidades individuais. Atende-se, pois, ao princípio básico de democracia que é o da igualdade de oportunidade⁴¹.

Em que pese o fato de dar relevância ao terreno científico da psicologia para justificar os fatores relativos à aprendizagem do aluno, Profa. Lúcia, diante do material coletado, tende a enfatizar os processos pedagógicos, principalmente o sistema de promoção, para o enfrentamento do problema do rendimento escolar do aluno. Nas palavras da supervisora:

A reprovação decorrente de um sistema rígido de promoção além dos efeitos psicológicos prejudiciais à criança e sobre a família e os professores, por seu caráter de frustração, vem criando no Brasil uma completa desordem na organização escolar, pela mistura, em quase todas as turmas, de crianças de diferentes idades cronológicas, e, conseqüentemente, de vários níveis de maturidade social e dos mais variados interesses. Não é raro encontrarem-se até mesmo adolescentes na escola primária, o que vem dificultando, sobremodo, a implantação de hábitos favoráveis a bom regime de vida, em nossas escolas⁴².

Deste modo, entendemos que para a Profa. Lúcia a questão central que obstaculizava o sucesso escolar não estaria necessariamente no próprio aluno ou no seu meio social familiar, mas nas ações pedagógicas direcionadas ao rendimento do processo de ensino-aprendizagem, isto é, na forma pela qual a escola primária se organiza.

Para entendermos um pouco mais do pensamento pedagógico da Profa. Lúcia retornaremos a alguns pontos discutidos anteriormente. Estava clara a idéia de funcionalidade⁴³ do sistema escolar no modo pelo qual a técnica organizava as ações no interior da escola.

No início do presente capítulo foi possível identificar também que, para minimizar o problema do rendimento escolar, a supervisora considerava

⁴¹ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

⁴² Conclusões da Experiência de promoção na EG, DAM/CBPE/INEP, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lúcia Marques Pinheiro)

⁴³ Abordagem funcionalista na década de 1950 foi utilizada para justificar a importância da educação como instituição social promotora do consenso social, assim como, correlacionando uma relação direta com os sistemas econômicos e políticos. Nessa perspectiva a educação formal é um poderoso meio de integração na sociedade, tanto do ponto de vista moral como ocupacional. Cabe à educação contribuir para a manutenção da ordem social; garantir a coesão social pela transmissão de normas de conduta e cultura; promover um consenso em torno dos valores e das crenças, deste modo, selecionando e qualificando os recursos humanos adequados para o sistema em expansão.

fundamental o planejamento, a organização e o controle das ações pedagógicas, sem perder de vista os fins educativos - estes sendo bem definidos e previstos.

Deste modo, para viabilizar e orientar as ações pedagógicas no interior da EG buscou convergir para dentro da instituição uma prática científica, principalmente a partir da promoção de estudos sobre a criança baseados nas áreas da psicologia e da sociologia.

Profa. Lúcia conseguiu deixar transparecer em seu discurso um pensamento muito comum no final do período que compreende o movimento educacional renovador, ou seja, 1950/1960. Segundo Cunha (1998), a idéia de convergir para a educação os conhecimentos científicos, assim como a intenção de colocar a escola como agência de transformação da sociedade aqueciam os debates dos renovadores no campo educacional desde os anos de 1930.

No entanto, ainda de acordo com o autor, no final da primeira metade do século XX, algumas descrenças já eram notadas. Durante o Simpósio de 1959⁴⁴, “tornou-se patente essa percepção da falência do movimento genericamente denominado escolanovista”⁴⁵. No conjunto das críticas às ações educativas realizadas em décadas anteriores, os pesquisadores presentes nesse encontro apontavam novos rumos para a área, principalmente, pela via de “um discurso que colocava o processo educacional como passível de sofrer ações planificadoras e que sugeria o predomínio de procedimentos racionais e objetivos em todos os âmbitos da educação”⁴⁶.

Segundo Cunha (2004), durante o referido evento, Florestan Fernandes apresentou o texto “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”, no qual discutia os desafios das ações integradoras entre educadores e cientistas sociais no planejamento racional das políticas educacionais. O autor identifica no discurso de Fernandes uma perspectiva que buscava privilegiar um modelo de ação planejada e de planejamento para transformar a escola brasileira em um agente de mudança cultural⁴⁷.

⁴⁴ Nesse ano, na cidade de São Paulo, foi realizado, nos primeiros dias do mês de setembro, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP), o Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, no qual Fernando de Azevedo foi o presidente e Anísio Teixeira o presidente de honra. Para saber mais sobre o tema consultar CUNHA, 1998.

⁴⁵ Id

⁴⁶ Id

⁴⁷ Cabe aqui destacar que Cunha (2004, p. 124) identifica em Florestan Fernandes a metáfora percurso determinado, uma vez que reconhece no sociólogo uma tendência em utilizar o conhecimento científico a partir de um contexto de controle, racionalidade e planificação, onde os

Controle, racionalidade e planificação são palavras decisivas no itinerário imaginado por Fernandes para alterar os rumos da escola brasileira, a qual só contribuirá para o equilíbrio e o progresso da vida social quando for abordada segundo modalidades práticas racionais de tratamento dos problemas educacionais (CUNHA, 2004, p.124).

Sobre esse aspecto, consideramos proximidade com o pensamento da Profa. Lúcia, principalmente no que diz respeito à aplicação da ciência na área educacional. Determinado grupo dos renovadores defendia a idéia de utilizar a pesquisa científica não apenas para a solução e resolução dos problemas escolares, mas, sobretudo, para produzir uma mudança na estrutura escolar de maneira prevista, planejada, controlada e dirigida.

A ênfase era colocada nos procedimentos científicos como fontes e meios para a obtenção do saber prático. Com isso, o emprego da ciência possibilitaria controlar racionalmente os objetos e os métodos de investigação. Essa nova inclinação mostrava que o conhecimento aplicável a situações práticas - o "saber para alguma coisa" – devia ser regido agora primordialmente pela racionalidade inscrita no território da ciência, formulação que sepultava definitivamente as práticas e os discursos baseados no senso comum e em valores extracientíficos” (CUNHA, 1998).

Para Profa. Lúcia a utilidade dos estudos dos programas de ensino primário se daria como elemento para orientação do professor na consecução dos objetivos educacionais, para tanto acreditava ser necessário concentrar os estudos na dosagem e distribuição dos assuntos de significação social pelas várias séries e níveis de idade.

Nesse sentido, a organização de programas experimentais deveria se pautar nos resultados escolares revelados nas provas de fim de ano, aplicadas na vigência dos programas que eram desenvolvidos na EG. Deste modo, afirma que:

Procurar-se-á, depois, verificar as causas dessas situações: questões ensinadas de maneira inadequada, falta de exercício e de tempo para fixação, necessidade de um nível de desenvolvimento superior ao comum na série em que são ensinadas, ausência de ligação com os interesses infantis ou problemas reais e etc⁴⁸.

resultados aplicáveis da ciência são visto como independentes do processo que os geram, buscando assumir feições deterministas.

⁴⁸ A Organização da Escola Primária e o Problema da Promoção, março de 1958 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro)

Fundamental que os estudos e seus resultados fossem:

críticos nos sentidos que nos esclarecem a Psicologia, atendendo às possibilidades e limitações da criança, e a Filosofia da Educação e a Sociologia, tendo presentes as condições da vida atual, os sentidos para as quais se dirige e o papel a desempenhar dentro dela pela escola primária, a fim de que atenda ao papel que lhe cabe⁴⁹.

Identificamos que na expectativa de alcançar os objetivos de estudo e pesquisa no interior da EG, Profa. Lúcia buscava fixar metas e meios racionais para o trabalho docente que, ao que nos parece, limitavam, por vezes, as possibilidades de manifestação subjetivas dos professores.

Compreendemos que a supervisora privilegiava um modelo de organização escolar no qual a prática pedagógica deveria obedecer a um planejamento preestabelecido. Assim, na expectativa de dar cientificidade à educação, as medidas adotadas eram entendidas como previsíveis e livres de flutuações de personalidade. Isto se pôde constatar quando a Profa. Lúcia disserta sobre a necessidade de se modificar o sistema de promoção vigente no antigo DF. Nas palavras da professora:

Se torna importante, antes de mais nada, uma reforma de programas básicos para orientação de ensino para as crianças de diferentes capacidades e como meio de controle do trabalho do professor, evitando a negligência de alguns⁵⁰.

A análise das medidas adotadas no interior da EG dependia tanto da verificação das condições materiais, quanto do controle das ações exercidas pelos educadores. Na expectativa de mensurar objetivamente as ações pedagógicas a serem adotadas, privilegiava a interpretação do rendimento dos alunos na intenção de avaliar a organização e realização do plano pedagógico pré-estabelecido, perdendo de vista alguns aspectos subjetivos do professor diante de sua prática docente.

Num outro relatório assinado pela Profa. Lúcia foi possível compreender como interpretava as inseguranças dos professores diante dos novos desafios metodológicos. A técnica classificava essas reações como um “perigo” que poderia invalidar uma das principais vantagens que as novas abordagens

⁴⁹ id

⁵⁰ id

certamente proporcionariam: “habilitar a trabalhar com eficiência, concentração, num objetivo, até alcançá-lo”. Assim, sustentava que para a concretização das benesses que a escola produziria:

Tornar-se-ia necessário um permanente controle, a fim de guardarmos as condições que permitissem a obtenção de vantagens, evitando perigos a que poderiam levar as atividades, desde que conduzidas por mãos menos experientes e, ainda, para completá-las com recursos destinados a compensar inconvenientes que pudessem surgir⁵¹.

Entendemos que a documentação produzida pela Profa. Lúcia Marques Pinheiro que chegou até nós é bastante rica. Obviamente nesse trabalho não se pretendeu esgotar as possibilidades de leituras que esse acervo representa. No entanto, pode-se inferir preliminarmente que as ações da supervisora na Escola Guatemala buscaram, fundamentalmente, enfatizar quatro ações básicas: o planejamento, a orientação, a execução e o controle da prática educativa.

Ao que tudo indica, tais ações geraram impactos não previstos no desenvolvimento do trabalho docente. Um dos mais significativos talvez tenha sido a tensão criada entre os professores. Isso porque as estratégias desenvolvidas na EG pressupunham uma nova postura por parte dos docentes. Em outras palavras, fazia-se necessária uma prática pedagógica organizada e racionalizada para que a nova metodologia pudesse ser testada.

Como bem destacou a coordenadora do Serviço de Psicologia Escolar da E.G., observou-se ao longo da experiência “que muitos professores tinham a preocupação do método e não da filosofia da educação”⁵². Tal preocupação girava em torno do desempenho docente, isto é, “se [a prática] estava certa ou não” e qual a melhor e mais eficaz maneira de proceder diante dos novos desafios⁵³.

Deste modo, na expectativa de avançar um pouco mais na análise desta instituição, no próximo capítulo buscaremos responder quais as contribuições do Serviço de Orientação Psico-Pedagógica (SOPP) para a construção do trabalho empreendido.

⁵¹ Métodos e Recursos de Educação Primária da Escola Guatemala, INEP, 5 de agosto de 1957 (Arquivo Pessoal Lucia Marques Pinheiro)

⁵² Reuniões e entrevistas – Escola Guatemala – SOPP, ano de 1956 (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque).

⁵³ Caderno de anotações “Entrevista e reuniões com as professoras, Escola Guatemala, ano 1957” (Arquivo Pessoal Profa. Terezinha Lins de Albuquerque)