

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**EXPERIÊNCIA E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: UM ESTUDO HISTÓRICO NO COLÉGIO  
DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO BRASIL**

**Rita de Cássia Prazeres Frangella**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

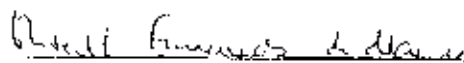
**EXPERIÊNCIA E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO HISTÓRICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO BRASIL**

por

**Rita de Cássia Prazeres Frangella**

Defendida e aprovada pela banca examinadora em 28  
de fevereiro de 2002

Banca Examinadora:

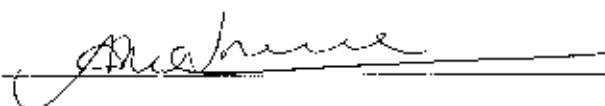


Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabete Fernandes de Macedo



Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Chrystina Venâncio Mignot



Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

**EXPERIÊNCIA E O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO HISTÓRICO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO BRASIL**

por

**Rita de Cássia Prazeres Frangella**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação à  
Comissão Julgadora da Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Elisabeth  
Macedo

Rio de Janeiro, fevereiro de 2002

## Agradecimentos

*Ela perambula pelo mercado de sonhos. As vendedoras estenderam sonhos sobre grandes panos no chão. Chega ao mercado o avô de Juana, muito triste porque faz muito tempo que não sonha. Juana o leva pela mão e ajuda-o a escolher sonhos, sonhos de marzipã ou algodão, asas para voar dormindo, e vão-se embora os dois tão carregados de sonhos que não haverá bastante noite.*  
*Eduardo Galeano*

*Aqueles que como Juana me deram a mão para colher sonhos...*

Meus pais, Vera e Rosário, doce presença, apoio incondicional que me permitiu chegar até aqui. Amor intenso, que não se mede, não se pede e não se repete;

Minha avó Miloca, sabedoria, garra, paz e confiança; meu exemplo e meu porto seguro;

Marcelo, companheiro de tantas batalhas, exercício do amor que compreende as ausências, a distância, e ainda assim, me incentiva a seguir em frente.

A Elisabeth Macedo, minha querida orientadora. Obrigado pela sinceridade, pelo olhar compreensivo, pela orientação segura, pela liberdade que me deu, pela verdadeiro diálogo que pautou esse processo. Presença forte que não intimida mas cativa.

Mônica, prima querida, my English teacher, obrigado pela ajuda, pela força, por confiar em mim.

A amiga Cláudia Hernandez pela palavra sempre sensata, pela companhia nas alegrias-dúvidas-tristezas. Encontro sereno, amizade sincera, transparência

A “família de orientandos”, irmãos nos percalços do caminho Vânia, Débora e Marcos Paulo. Obrigado pela alegria que contagia, que faz a busca pelo saber ter outros gostos...

A Débora, irmã querida, mão sempre estendida, seja nas dificuldades no trato com o computador ou não, presença certa e carinhosa

A equipe de pesquisa “Multiculturalismo e o Campo do currículo no Brasil” pelo apoio constante, pela troca intensa que pautaram nossas manhãs de quarta-feira. Ao prof. Antônio Flávio Barbosa Moreira pela acolhida.

A prof. Sonia Kramer e a equipe de pesquisa “Cultura, Modernidade e Linguagem: o que lêem e escrevem futuros professores e seus mestres” da qual participei. Obrigado pela formação, pelos laços que ultrapassam a pesquisa acadêmica mas que nos ata

afetivamente, pelo incentivo constante e por saber que na verdade a distância não nos separou.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro pela intensidade das discussões, pelo compromisso com que atuam e por me desafiarem continuamente. Em especial as professoras Nilda Alves, Inês Barbosa, Lillian do Valle e Siomara Borba. Obrigado.

Maria Isabel Leite, Maria Lúcia Mello, Cristina Carvalho, Andréa Pavão, Dinorá Machado, Maria Masello amigos que ajudam a caminhar mesmo quando tudo parece difícil

A professora Maria de Lourdes Fávero, coordenadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – PROEDES, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro que generosamente deu condições para que eu pesquisasse no arquivo do programa.

A professora Helena Ibiapina, pesquisadora do PROEDES, organizadora do arquivo CAP pela atenção que me dispensou na partilha da mesa nas longas tardes de pesquisa.

A Cláudia Araújo, bolsista de apoio técnico do PROEDES pela solicitude com que sempre me atendeu, pela alegria na recepção, pela inestimável ajuda com as cópias.

Aos meus alunos, de ontem-hoje-amanhã, crianças-jovens-adultos, que me convocam a cada dia a repensar a prática cotidiana da formação de professores. Obrigado pela troca, pela participação, por me ensinarem tanto.

Ao CNPq pelo apoio financeiro

## Resumo

O estudo apresentado é formulado a partir de pesquisa de cunho histórico, desenvolvida sobre a Formação de Professores na Universidade e o desenvolvimento de uma proposta curricular, tendo como matriz de elaboração a formação pela experiência. Pretende-se analisar a construção do currículo dos Cursos de Formação de Professores, implementados na década de 40, na Universidade do Brasil. Alguns elementos desta formação constituíram-se em tradições que, ainda hoje, se presentificam nos currículos dos referidos cursos. Toma-se como foco central do estudo o papel das escolas-modelo na elaboração de uma proposta de formação de professores e sua função central na construção do seu currículo para a educação básica.

A opção pelo CAP da UB se dá por ser esta a instituição que inaugurou tal proposta, assumindo função modelar para os demais Cursos Universitários de Formação de Professores e Colégios de Aplicação que surgem no país. Sendo assim, a pesquisa visa, sobretudo, penetrar no processo de construção de uma nova lógica de formação de professores, implementada a partir da gênese do Colégio de Aplicação como espaço privilegiado de experiência, buscando compreender a dinâmica sócio-histórico-cultural em que se enraizam as ações curriculares.

## Abstract

The presented survey is worded background of teachers in the University and the development of a curriculum proposal having as the work matrix the experience background. Intend to analyse the curriculum of teacher' formations courses construction started at the 40's at Universidade do Brasil. Some elements of this moment constituted in traditions that until today present in the present the curriculum of teachers' formation courses.

The central focus on the survey the modles-schools role in the construction of a proposal for the teachers' background and their central function in the construction of the curriculum of teachers' formation for elementary education.

The optiion for Cap of Universidade do Brasil is due to this institution opened such proposal, assuming model function for the others university courses of teachers anda application schools that rise in country. Being like this, the research direct, most of all, penetrate in the process of construction of a new teachers' background logic, started by the Colegio de Aplicação genesis as privileged space of experience searching for understand the social. Historical and cultural dínamic the curriculum action are rooted.

## Sumário

1 – Dos caminhos percorridos à direções para outras trajetórias: questões que problematizam o cotidiano. -----	p1
2 – A história do problema ou o problema da história... Uma investigação histórica da formação de professores na Universidade e suas propostas curriculares.-----	p.13
• 2.1 - História do currículo: a constituição do campo de investigação -----	p.15
• 2.2 - Formação de professores no espaço-tempo da Universidade – a trajetória da Universidade do Brasil -----	p24
• 2.3 - A perspectiva Histórica de interrogar a educação -----	p.42
3 – Busca pela História... Em que terreno se enraiza a formação docente	
• Educação nova como matriz de construção das ações educacionais na década de 40/50: entre mitos, desafios, articulações e construções diversas -----	p.66
4 – O cotidiano do Colégio de Aplicação: caminhos da formação docente-----	p.116
• 4.1 – Espaço físico – instalações e materiais -----	p.120
• 4.2 - A organização do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia – estrutura de funcionamento -----	p.131
• 4.3 – Avaliação no CAp – marcas do/no desenvolvimento da proposta de formação de professores -----	p.141
• 4.4 – Classes experimentais, experiência maior da escola laboratório -----	p.154
• 4.5 – Os alunos-mestres no CAp – instituindo-se professores -----	p.182
Reticências -----	p.195
Bibliografia -----	p.201



*... Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos das vozes que emudeceram? (...) Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera.*

*Walter Benjamin*

**1 - Dos caminhos percorridos em direções para outras trajetórias: questões que problematizam o cotidiano.**

*Realidade é a representação que faço dela,  
portanto amplio a minha realidade quando  
consigo atribuir-lhe novos significados.  
(Madalena Freire)*

## **1 - Dos caminhos percorridos em direções para outras trajetórias: questões que problematizam o cotidiano.**

São muitas as perguntas que se desdobram da minha realidade de professora do Curso de Formação de Professores, que sofre a pressão das exigências que lhe são imputadas: as mais diferentes problemáticas que atravessam o contexto educacional, quando questionadas, encaminham propostas de formação de professores, ora culpabilizando-a ora antevendo-a como espaço de viabilização de mudanças.

Teria tanta força, assim, a formação? No que está pautada? Como empreender modificações que efetivamente tracem novas direções para a formação de professores? Seriam estes os caminhos para a alteração das práticas pedagógicas vigentes?

Um primeiro olhar aponta para a centralidade da prática de ensino na dinâmica curricular sob a qual se estrutura o curso, que marca a entrada do aluno-mestre na escola, muitas vezes creditando a esta fase o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam ao aluno pôr em prática os conhecimentos que detém *a priori*, confirmando o que argutamente Perrenoud (1997:25) indica: *a profissão docente parece caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de uma competência pedagógica (dominar a transmissão dos saberes). Nada mais falacioso.*

Separação inaceitável e que os estudos em torno da formação, da Didática e do Currículo questionam, pondo em foco as interdeterminações que perpassam e constituem o saber docente que faz com que a prática pedagógica acolha diferentes sentidos, além da transmissão de conhecimentos. Assim, ao pensar a formação de professores, é necessário voltar o olhar para as contradições que a permeiam, as exigências que se confrontam com uma prática unicizada a fórceps por modelos únicos e valores absolutos, num discurso e numa prática normativos por essência.

Assim, os questionamentos que faço em relação à minha prática impelem-me a interrogar: *Que professor é este que me cabe formar? Que curso é este?* – e fazem com que me dedique a pensar a formação tal como se apresenta hoje.

Atualmente a formação de professores ocupa papel de destaque nas discussões educacionais. Enfrentamos, a partir da década de 90, um momento de intensos debates em

torno de tal matéria, associado a diversas ações propostas/impostas. Os debates em curso foram intensificados por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.694/96, que propõe que a formação de professores para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e para a educação infantil se dê na esfera do ensino superior (art. 62).

Em realidade, os problemas dos Cursos de Formação de Professores são gritantes. A todo momento, deparamo-nos com avaliações em que é ressaltado não o que o futuro professor aprendeu ou aprenderá, mas o que ele não tem e não aprendeu. A suposta falta do conhecimento é tratada numa visão limitada e determinista: o professor não domina e nunca dominará o conhecimento necessário à sua atuação profissional, ele está, portanto, fadado à incompetência. Assim, a sua formação é estruturada em disciplinas que vão das didáticas às didáticas especiais, que lhe garantam conhecimentos necessários à sua atuação imediata, numa ênfase que não recai sobre o saber do professor, que se vê constantemente esvaziado, mas sobre o seu saber fazer.

Apresenta-se como solução à problemática exposta a transposição da formação docente para a esfera superior. Mas será que extinguir a Escola Normal seria uma forma de solucionar este problema ou de adiá-lo temporariamente? O que garante que uma formação que se dê em nível superior seja, só por isto, de qualidade?

As ações propostas são alardeadas como revestidas de intenções de valorização e profissionalização do magistério, para que se atinja um fazer educacional pontuado pela qualidade. Questiona-se a qualidade sobre a qual repousam estas ações, tendo em vista que, apesar do que prega o discurso oficial, a educação sofre as conseqüências do descaso das ações que, em verdade, desvalorizam o profissional da educação e desmantelam<sup>1</sup> as Faculdades de Educação, como o recente decreto presidencial nº 3.276, de 06/12/99, que dispõe sobre a formação de professores, sendo esta colocada exclusivamente em cursos normais superiores. Tal decreto, desconsiderando as discussões que vinham sendo desenvolvidas no âmbito das diversas entidades e instituições da área educacional, fortalece

---

<sup>1</sup> Dados da UNESCO denunciam que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação. Brzezinski (1997), comentando os dados, coloca: "Com o reduzido volume de recursos, a atual política educacional, enviesada de distribuição desigual dos recursos disponíveis, outra vez golpeia as reivindicações do mundo vivido em nosso país, quais sejam: universalização e gratuidade da educação básica, ensino superior gratuito e valorização social e econômica do profissional da educação" (p. 143).

a criação dos institutos superiores de educação descolada de um debate que aprofundasse as questões centrais envolvidas<sup>2</sup>.

Desta forma, o que de fato acontece é o sucateamento “oficial” da educação brasileira, no desperdício do potencial de pesquisa-ensino-extensão das universidades, incitando a sua desvalorização. Por que não formar professores na universidade? Implicitamente, inicia-se um jogo em que a universidade é mostrada como lugar de teorias desvinculadas das práticas, saber encastelado entre doutores e mestres, que falam sobre a educação, mas não podem fazer e não fazem nada por ela.

O decreto presidencial não somente atinge as Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia, mas surge como elemento desarticulador de toda a formação de professores para a educação básica no interior das universidades. Se as Faculdades de Educação não podem formar professores para as séries iniciais, como podem, então, através do vínculo com diversos institutos, nos cursos de licenciatura, formar professores das mais diferentes disciplinas? Fortalecem-se, assim, os institutos superiores de educação em sua atribuição de formar professores, como dispõe a LDBN, no artigo 63, evidenciando uma concepção instrumental acerca da formação de professores, reduzindo-a aos modos de fazer do professor. Os institutos superiores de educação passariam a ter o papel de investir o aluno do “ser professor”, como se o curso construísse uma ponte entre dois territórios distintos: saber científico e exercício do magistério.

Exige-se, assim, dentro da pauta de modificações propostas, que a formação para a educação básica tenha como pilar a busca de uma competência que se reduz a um fazer que o cotidiano da profissão docente exige.

As transformações propostas colocam-se a serviço do projeto de reestruturação dita modernizadora do país, intimamente vinculada ao mercado de trabalho, pautando-se em índices e referenciais de produtividade, entendidos como qualidade<sup>3</sup>, de acordo com os preceitos da política neoliberal vigente. Um dos focos essenciais destas mudanças também

---

<sup>2</sup> Ainda que tenha sido reformulado, é preciso considerar o impacto que este decreto teve sobre as questões relativas à formação de professores.

<sup>3</sup> Os exames nacionais de ensino médio e os exames nacionais de cursos têm sido realizados e divulgados, constituindo um *ranking* de escolas/instituições de ensino superior que oferecem melhores “serviços”, adequando-se à competitividade que alicerça a lógica de mercado, refutando-se ao papel de instrumento de análise que apontasse os erros e fomentasse as discussões que colaborassem na construção de uma nova prática.

tem sido o currículo: parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e médio, temas transversais, exames nacionais de avaliação.

Atravessado por estas questões, os Cursos de Formação de Professores encontram-se num momento de indefinição, que marca seu cotidiano. Inserida nele, vivencio estes dilemas que me impelem a um posicionamento questionador, em que procuro respostas e também mais perguntas.

Coloco-me neste contexto na necessidade de, diante dos novos contornos sob os quais se desenha a formação dos professores, questionar o que, de fato, se tenta superar: que modelo de formação visa ser substituído? Os movimentos em curso trazem no seu bojo propostas curriculares para a formação de professores. Sendo assim, a investigação sobre o currículo da formação de professores se faz premente, desvelando as lutas e as tensões que cercam sua produção. Alinhando-me a Silva (1999), penso a investigação do currículo como ponto central, já que ele *é a rede que cria a interação complexa de nexos causais, cria saberes e valores legítimos; cria todo um organismo de instâncias do poder público que são responsáveis por sua instituição, manutenção e reformas.*

Contudo, pensar a formação e seu currículo, tendo em vista o que pretende ser substituído, incita a buscar o entendimento dos processos formativos do currículo, entendendo o campo curricular como espaço de lutas, contradições e conflitos, no esforço de legitimar determinadas visões, pois, como defende Hérrard (2000:7),

*A idéia é que a intervenção na educação, particularmente na formação, não é uma intervenção que se faz com objetivo pedagógico, é uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história. Penso que os eventos na história da educação, no campo da educação, são eventos muito determinados. Não é possível montar apenas com vontade uma escola diferente. A escola é um processo tão complexo, tão complexo que é impossível, apenas com vontade, mudá-la. Você herda os dispositivos, e para modificar um pouquinho esses dispositivos é preciso saber muito bem como funcionam.*

Vislumbrar o conhecimento dos dispositivos herdados como forma de intervenção é pensar que esta necessita construir-se a partir do questionamento da forma e do conteúdo curricular, tal como estes se apresentam nos currículo prescritos, que propiciam uma visão descontextualizada, quase mitificada. É necessário compreender a construção histórica do currículo, dando visibilidade às contradições, às complexidades e às ambigüidades que o constituem, desvelando os processos negociados que organizam, estruturam e inventam

uma tradição de formação docente, que é naturalizada. Diante da tais assertivas, encaminho-me em direção à pesquisa histórica, no entrecruzamento das questões relativas à formação de professores e ao currículo proposto para tal formação.

Retomar o currículo historicamente produzido para a formação de professores é não se limitar à mera descrição de como este era no passado, mas, primordialmente, refere-se a perceber o processo que gerou deslocamentos e acomodações, questionando: por que este modelo, esta organização? Que concepção é privilegiada? Desvelar o que fundamentou as escolhas, muitas vezes camufladas, mas feitas entendendo este processo como espaço de lutas e conflitos, ou seja,

*A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só será posta em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se "naturais". Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (Silva, 1996:93).*

Assim, a direção que as interrogações que pontuam meus estudos apontam é a pesquisa que contemple a construção do currículo dos Cursos de Formação de Professores, implementado nas décadas de 30-40 na Universidade do Brasil. Alguns elementos desta formação constituíram-se em tradições que, ainda hoje, se presentificam nos currículos dos cursos de formação de professores. Toma-se como foco central do estudo o papel das escolas-modelo na construção de uma proposta de formação de professores. Portanto, este estudo buscará analisar a criação do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade do Brasil (UB) (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e sua função central na construção do currículo de formação de professores para a educação básica.

A opção pelo CAp da UB se dá por ser esta a instituição a inaugurar tal proposta, assumindo função modelar para os demais cursos universitários de formação de professores e colégios de aplicação que surgem no país. Sendo assim, este estudo visa, sobretudo, penetrar no processo de construção de uma nova lógica de formação de professores, implementada a partir da gênese do Colégio de Aplicação como espaço privilegiado de experiência, buscando compreender a dinâmica sócio-histórico-cultural em que se enraízam as ações curriculares hoje implementadas.

Busca-se fazer emergirem proposições/reflexões que possam orientar as atuais discussões curriculares sobre formação de professores a partir do estudo da trajetória de

uma instituição que consolidou um referencial para tal formação, privilegiando a formação pela experiência docente como eixo curricular. Desta forma, volto meu olhar para a construção primeira de um projeto curricular de formação de professores na Universidade, procurando compreender como ele se engendrou, seja nas formulações “oficiais”, seja no desenvolvimento da prática pedagógica concreta, vivida principalmente no espaço criado especialmente para o seu desenvolvimento: o Colégio de Aplicação.

A opção pela pesquisa histórica dá-se por esta permitir interrogar o processo de transformação/construção de novas práticas pedagógicas, *de saber como e porquê de uma significação se deslizou para outra* (Bloch,1997:93), numa perspectiva que interroga a história e, à medida que o faz, a constrói ativamente. A justificativa da importância dos estudos históricos do currículo é ressaltada por Veiga-Neto (1999), quando define que

*(...) não basta dizermos que o currículo tem uma história e que, pelo conhecimento dessa história, escrita de fora para dentro, poderemos compreendê-lo melhor. A questão principal é: a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história* (Veiga Neto, 1999:94).

Uma história que precisa ser revisitada, recontada; narrativa que remeta a compreender a construção curricular como sendo mais que um arranjo de conhecimentos que devem ser ensinados ao aluno, conhecimentos que, devidamente selecionados e organizados, compõem o currículo. A história que precisa vir à tona, e a que busco nesta investigação, se caracteriza por seu caráter desestabilizador: visa sobretudo suspeitar do currículo visto como produto, algo dado e pronto, direcionando o olhar e as análises para o processo de sua fabricação. Ao falar em fabricação, afirmo que a história do currículo vai além do conhecer o que está determinado e corporificado no currículo pré-estabelecido, trata-se de remeter ao complexo processo que permitiu que este se configurasse como tal, ultrapassando a barreira do que ganha visibilidade nele – procura-se o invisível, o que fez emergirem algumas idéias e o que fez com que outras fossem ignoradas. Feito de presenças e ausências, sons e silêncios, verso e reverso, pensar o currículo desta forma é trazer à tona estas questões e perceber o imbricado processo de sua constituição, que, ao enfatizar determinados conteúdos, matérias escolares, formas de organização, avaliação, valores, concepções, etc., o faz em detrimento de outros conteúdos, outras matérias escolares, outras



formas de organização, avaliação, valores e concepções, que foram omitidos, mas que permitiram a sua construção na tensão-resistência que ofereceram, no embate que foi travado e, ainda que silenciado – omitido – esvaziado - invisível, nele se encontram presentes.

Ao tomar o currículo da formação de professores para estudo no recorte que proponho – a partir da instituição da formação de professores como tarefa da Universidade – pretendo investigar as concepções que alicerçam o currículo que se desenha para a formação, penetrando no processo de fabricação do mesmo, a fim de perceber as idéias que orientam a constituição de uma identidade docente e um fazer pedagógico na escola brasileira.

As escolhas-recortes que faço no decorrer da pesquisa não são aleatórias e fundamentam-se nos objetivos que assumo como horizonte desta pesquisa. Tomo para análise a experiência desenvolvida pela Universidade do Brasil, que, criada em 1935, assume a posição de referência para instituições congêneres em todo o país, tendo-sendo o respaldo do Governo centralizador que assumia o poder e que trazia consigo um projeto específico para os rumos que seriam tomados a partir de então. Ao ser assumida explicitamente como referência, percebe-se o papel fundamental que a Universidade do Brasil exerce na constituição da universidade brasileira e nas diretrizes educacionais do país, sendo pólo de regulação e legitimação de um projeto político-pedagógico definido pelo grupo no poder. Que padrões se assumem? Que diretrizes são propostas-impostas? Como a Universidade exerce seu poder catalisador?

Encaminho esta investigação no sentido de romper com uma prática de teorização e análise curricular assentada numa visão “a-histórica”, que concentra sua atenção na crítica ao que está dado, vislumbrando como poderia ser diferente, tornando irrelevante o conhecimento e a análise do movimento que permitiu a construção do que é criticado, sendo que este conhecimento exige o desvelamento do conflito social que origina o currículo, desafiando a trama dada como pronta, questionando o processo de produção e negociação do currículo. Trata-se de inserir-se na luta entre os grupos que, no conflito em busca de fazer valer suas idéias e interesses, vão elaborando a construção deste artefato sociocultural, que não pode ser tomado desenraizado do momento histórico em que foi elaborado e que estabelece as bases para a sua construção.

A partir de tais premissas, investigo a formação de professores, visando reconstituir o processo de elaboração de uma tradição herdada. Argumento que o currículo proposto para a formação de professores assenta-se numa visão mistificada de currículo que o toma como inquestionável, definindo o que é prioritário para a constituição do ser docente. Tradição herdada e inventada, que

*Significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (Hobsbawn, 1985 apud Goodson, 1999:27).*

Apropriado de forma absolutizada, não incita questionamentos e permite que esta tradição seja reconstruída no cotidiano, mantendo sua reprodução. Ao defender a idéia de uma tradição herdada, faço-o tendo em vista a centralidade que ocupa na formação de professores o papel da Prática de Ensino. A prática simulada ou exercida pelo futuro professor constitui-se ponto central na trajetória dos cursos de professores e as novas reformas que se implementam, apesar dos novos arranjos e concepções, ainda se fazem sobre a centralidade da prática - ao que não me refiro, aqui, apenas como disciplina escolar, mas como concepção da formação do professor-prático (Tardiff, 2000). O saber fazer, inquestionavelmente, é o valor que se sobrepõe a todos os outros. É preciso, no entanto, tirar esta concepção do relicário em que foi colocada, de forma a empreender uma análise que,

*Aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle (Goodson, 1999:27).*

Apoiando-me nos estudos empreendidos por Goodson (1995, 1999), assumo a direção de pesquisar como o currículo da formação de professores foi produzido e negociado, numa visão, segundo o autor, *construcionista mais histórica e social do currículo* (1999:22), procurando trabalhar nos embates em torno da definição do desenho curricular proposto e seu desdobramento cotidiano. Faço-o assumindo como rota da trajetória da pesquisa a formação de professores através da experiência desenvolvida no

Colégio de Aplicação, criado na Universidade do Brasil como braço da Faculdade Nacional de Filosofia e que tem como objetivo a formação de professores, assegurando a prática que alicerça a formação. Assim, retomo a história do currículo sabendo que,

*Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática (Goodson, 1999:28).*

Trata-se de uma experiência que desponta num contexto de profunda efervescência nos debates educacionais, tomando como referenciais as idéias defendidas pelo movimento escolanovista. No entanto, apesar da diretriz definida, percorre caminhos que não são únicos, mas que desvelam projetos distintos para a formação de professores, onde um é eclipsado pelo outro. A retomada dos conflitos que permitiram que a formação de professores na Universidade se desenhasse tal como hoje a vemos, ou temos de sua memória, permite verdadeiramente compreender a gênese de um processo que criou uma rede de significações para a formação e para o próprio ser professor dar-se a ler e, a partir desta leitura, compreender as articulações que engendram a história sócio-político-cultural da formação docente, uma história herdada, mas que pede e deve ser rediscutida. Tal como coloca Goodson (1995), o processo de elaboração do currículo engendra a invenção de uma tradição, tradição que não se localiza no currículo estabelecido, entendendo-o como algo definido e estático, mas que, em sua produção, se põe a construir e reconstruir significações no contínuo embate dos sentidos em construção. No dizer do próprio Goodson (1995),

*A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.*

É preciso ressaltar que este estudo se desdobra da minha participação na pesquisa *O Currículo de Ciências: um estudo sócio-histórico*<sup>4</sup>, desenvolvida de agosto de 1998 a agosto de 2000, e que tinha como objetivo investigar a construção do currículo de Ciências no interior dos colégios de aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscando compreender a criação da disciplina, a visão de Ciências hegemônica nestas escolas, os critérios de seleção de conteúdos e as metodologias de ensino. A pesquisa entendia que *a compreensão do processo de construção e reconstrução de uma área ou disciplina escolar, em um dado estabelecimento de ensino, exige a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico nos quais o processo se desenrola* (Moreira, 1998). Assim, no curso da pesquisa, desenvolveram-se estudos sobre a história destas instituições de ensino em que o estudo se realizou. A emergência do CAP/UFRJ como uma instituição ligada a um projeto de formação de professores foi marcante. Nas palavras do Prof. Mattos, idealizador do CAP da UB e seu primeiro diretor:

*É a missão mais importante e mais árdua deste educandário: completar o preparo de uma nova geração de professores para os demais colégios do país, imbuída de uma nova mentalidade e senhora de uma nova técnica de ensino, mais progressista e eficaz.* (Mattos 18/10/59, In Vilarinho, 1999:351).

Objetivando repensar a instituição da formação de professores no âmbito da Universidade a partir da criação do Colégio de Aplicação e como esta nova formação nele se inseriu e influenciou a prática pedagógica de formação de professores brasileira, tendo como referencial o campo currículo, este estudo, ao privilegiar o projeto curricular construído como foco de análise, visa compreender como este, entendido como espaço dinâmico de construção e organização da escola, pontuado por disputas, tensões e conflitos, elabora e reflete uma teia de significações a respeito da formação de professores e da própria atuação docente. O que é privilegiado? Por quê? No que se fundamentam tais proposições? Como a escola acolhe os sentidos que emergem da proposta/prática instaurada?

Assim, pretende-se que este estudo contribua para as discussões a respeito da formação de professores, na medida em que suscite questionamentos e diálogos com as reformas curriculares em desenvolvimento, que têm sido implementadas de forma monológica, podendo também apontar estratégias para a organização da formação docente, não só a inicial como também a formação em serviço. É preciso destacar que este estudo também pretende contribuir para o desenvolvimento das investigações na área da história

---

<sup>4</sup> Coordenada pelo professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, como projeto inter-institucional UERJ/UFRJ. A pesquisa contou com apoio do CNPq.

do currículo, projeto investigativo recente na área curricular, tomando-o como projeto de construção social.

**2 - A História do problema ou o problema da História... Uma investigação histórica da formação de professores na Universidade e suas propostas curriculares**

*Não me leias se buscas  
flamante novidade ou sopro de Camões  
Aquilo que revelo e o mais que segue oculto  
Em vítreos alçapões são notícias humanas,  
Simples estar-no-mundo e brincos de palavra,  
Um não-estar-estando  
Mas de tal jeito urdidos  
O jogo e a confissão  
Que nem eu mesmo distingo  
O vivido e o inventado,  
Tudo vivido Nada  
Nada vivido Tudo*  
Carlos Drummond de Andrade

## **2 - A História do problema ou o problema da História... Uma investigação histórica da formação de professores na Universidade e suas propostas curriculares**

Ao desenvolver esta pesquisa, trago um recorte, entre tantos outros possíveis, de estudo na área educacional. Aponto para objetivos, práticas e focos de investigação que se localizam na fronteira de estudos curriculares e da História da Educação. Inicialmente, explico o lugar de onde falo: de professora que pensa e questiona sua prática no curso de formação. Ao revelar meu espaço, procuro fazê-lo problematizando minhas inquietações diante da realidade na qual estou inserida, movimento que aponta, enquanto desdobramento, a necessidade de buscar a compreensão da fabricação histórica do currículo da formação de professores, entendendo que, ao questionar o currículo, não me dedico a estudar um fragmento da formação de professores, mas a analisar na constituição de suas práticas cotidianas.

A discussão que se desenvolve desemboca numa reflexão acerca da História do Currículo e da história da formação de professores na Universidade. Ao tomar a História do Currículo como foco, trago uma discussão fundamental para o desenvolvimento do trabalho, permitindo acompanhar e compreender um caminho de pesquisa que recupera o currículo como produção sócio-histórica e cultural, superando a idéia de formulação técnica, direcionando, assim, novas perspectivas de análise. Além da busca dos conceitos que emergem dos estudos no campo da História do Currículo, investe-se na história da formação de professores na Universidade, o que permite resgatar, de forma crítica, o terreno onde se enraíza a problemática estudada, possibilitando antever os contornos que esta vai assumindo ao longo do seu desenvolvimento.

Das reflexões acerca da História do Currículo e da formação surgiu a necessidade da construção de um caminho metodológico que orientasse a construção deste estudo. Neste sentido, trata-se de discutir as concepções de história e de um trabalho histórico que fundamente as opções, os encaminhamentos investigativos desta pesquisa, o que se realiza a partir do aprofundamento na discussão das concepções da história, aprofundamento que sugere o rompimento com o paradigma positivista de pesquisa histórica. Na articulação entre as reflexões desenvolvidas acerca da História do Currículo e da formação e os estudos

sobre a pesquisa histórica, erigem-se os referenciais teóricos que orientam o desenvolvimento desta investigação.

O diálogo proposto entre as contribuições teóricas da história do currículo, da história e da formação permite delinear as possibilidades e os limites da construção deste texto, no desafio de resgatar e compreender a complexidade da história sociocultural do currículo da formação de professores.

## **2.1 História do Currículo: constituição do campo de investigação**

Tratando-se de um trabalho historiográfico, esta pesquisa apresenta-se filiando-se a estudos na área da História do Currículo. Sendo assim, faz-se necessária a discussão que explicita o campo em questão.

Novo e intrinsecamente híbrido, este campo dialoga tanto com a História da Educação quanto com a teorização curricular, sendo esta também resultante da articulação entre a Sociologia e a Educação.

Como toda nova área de investigações, a História do Currículo ainda apresenta movimentos confusos e contraditórios, em função da pouca nitidez de seus contornos. Até o momento, predominaram, nesta área, estudos realizados por historiadores com pouco diálogo com pensadores do campo curricular, fato que restringe as possibilidades elucidativas das investigações, por desconsiderar os fenômenos intrínsecos da complexidade do cotidiano escolar. O currículo é, pois, considerado na superficialidade de seus aspectos prescritivos e normativos dos fluxos da prática pedagógica.

A fim de que a História do Currículo pudesse advogar uma identidade própria, articulada com a História da Educação, mas distinguível desta, os teóricos do campo deveriam voltar suas atenções para a especificidade do currículo, não convenientemente captada pelos estudos históricos realizados até então.

É preciso ter claro que o que se objetiva não se trata de uma abordagem historicizante, em que se pretenda ver o currículo num desenvolvimento linear e contínuo, como se este processo se desse a partir de uma direção evolutiva constante, entendendo o currículo como uma construção histórica que se fez a partir de determinada premissa específica e única.



Portanto, o campo da História do Currículo é plenamente configurável a partir da concepção sociológica do currículo como um complexo cotidiano de negociações e estratégias dos vários sujeitos, historicamente situados, envolvidos na dinâmica escolar, sejam alunos, professores, diretores ou gestores do aparelho estatal. Segundo Kliebard (1992),

*Não há dúvidas de que a História do Currículo é parte da História da Educação em sentido amplo, mas, mais especificamente, é a parte da História da Educação que focaliza mais diretamente aquilo que é distribuído para aqueles que freqüentam as instituições educacionais e, se possível, qual o seu efeito (p. xii).*

As pesquisas acerca da História do Currículo têm-se aberto como possibilidade de inquirir os currículos e as reformas educacionais sob outra perspectiva. As primeiras iniciativas de estudar o currículo sob o enfoque histórico remontam à nova Sociologia da Educação, principalmente aos trabalhos de Michael Young, que questionava o currículo não só tendo como foco as desigualdades que este produzia mas entendendo-o como sendo produzido, histórica e socialmente, centrando suas investigações nos parâmetros para seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.

Apesar da intenção proclamada, os estudiosos da nova Sociologia da Educação não empreenderam de fato uma pesquisa de cunho histórico, já que suas análises se desenvolvem a partir de princípios mais amplos, tendo como pano de fundo o modo como estes se relacionam com interesses das classes dominantes. Santos(1990) aponta que os trabalhos no campo da Sociologia do Currículo se baseiam em *teorias mais abrangentes, em que os fenômenos educacionais são quase que exclusivamente interpretados em função da estrutura econômica, política e social* (p. 22), dizendo que os estudos no campo da História do Currículo se apresentam como reação aos trabalhos de ordem puramente sociológica.

Assim, os estudos históricos focalizam o currículo como um fazer-se que não se dá de forma linear e supostamente neutra, mas é marcado pela dinâmica das relações sociais onde está envolvido, relações que o atravessam, sendo este organizado, então, a partir de visões de mundo privilegiadas, em detrimento de outras, o que aponta para o currículo como campo de lutas que não podem deixar de serem consideradas.

É necessário, a partir de tal premissa, interrogar o processo de fabricação do currículo concebido como artefato sociocultural, sendo este um ponto de partida-chegada para as análises que podem ser desenvolvidas.

Alguns estudos ampliam a discussão. As pesquisas de Goodson (1999) destacam-se, no momento, pela produção de trabalhos na área. Propõe que uma investigação, tomada numa abordagem histórica, pode possibilitar a compreensão dos processos seletivos e organizacionais pelos quais o conhecimento escolar passou, originando, assim, o currículo, entendendo-o na sua condição de construção histórico-social. Tendo como foco de suas pesquisas a organização das disciplinas escolares, seus estudos ampliam a compreensão do que caracteriza este processo histórico tantas vezes desconsiderado.

Esta organização pressupõe seleção do que constitui o currículo, articulando-se o (pré) escrito e o desenvolvido cotidianamente nas salas de aula, elaborado e escrito a partir de um processo conflitante e seletivo, desenvolvendo-se, segundo Goodson (1999), na esteira da elaboração de uma tradição. Tradição que se alicerça em práticas e ritos regidos por normas aceitas numa repetição constante, pretendendo implicar continuidade com o passado.

A aceitação da forma e do conteúdo curricular, tal como estes se apresentam nos currículos prescritos, sem levar em consideração que foram debatidos e construídos em situações históricas próprias, significa furtar-se ao entendimento da história e da construção social do currículo, o que Goodson questiona:

*Se a investigação se limita a imediata realização de conhecimento sobre a matéria escolar, será que não há perigo grave, de se provocar uma miopia que, atingindo a visão sobre os alunos de uma sala de aula, inevitavelmente confunda e mistifique um componente fundamental na complexidade da vida escola? (1999:110).*

Contudo, o enveredar pelos processos de organização-seleção-fabricação do currículo oferece ao pesquisador caminhos que podem ser perigosamente falaciosos. Pode-se tomar como único alvo de análise a dinâmica social, o contexto onde os movimentos conflitantes de gestão de determinado currículo se enraízam, como também é possível deter-se tão somente nas relações instituídas no contexto escolar, seja através do currículo prescrito ou do currículo em ação. A armadilha de uma visão parcializada destitui a pesquisa de uma contribuição efetiva para os estudos no campo, como também, ao priorizar

determinado enfoque, secundarizando outro, provoca o atrofiamento do próprio sentido dado ao currículo, como alerta Macedo (2001:146):

*A grande problemática posta a História do Currículo parece-nos residir na tensão entre os aspectos macro-sociais e as dimensões da instituição e da sala de aula nas quais se materializa o cotidiano escolar. Não se trata de uma tensão exclusiva do campo do currículo, mas certamente precisa ser encarada por aquele que pretende construir uma História do Currículo. Do contrário, estuda-se apenas ou a dimensão oficial dos currículos ou o dia-a-dia curricular como expressão pura da vontade dos sujeitos que o constroem. Em ambos os casos, está-se reduzindo a complexidade do fazer curricular.*

Esta tensão atravessa os estudos no campo curricular e redimensiona as investigações que se têm desenvolvido em direção a uma prática de pesquisa que, superando os reducionismos, possa de fato inquirir o currículo como artefato sócio-histórico em sua complexidade. Alguns autores contribuem neste sentido, trazendo proposições elucidativas para o delineamento de pesquisas no campo. Tendo como referência o estudo das disciplinas escolares, Santos (1990) apresenta como possibilidade de análise a combinação destas no nível macro e micro, estabelecendo relações que se articulam entre os dois níveis, ou seja,

*O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendida como resultante das contradições e mudanças do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade (...) de articular o educacional ao social e lidar com as complexas relações existentes entre esses dois níveis (p. 27).*

Goodson (1998) também argumenta sobre a importância da combinação de diferentes enfoques, numa perspectiva integrada em busca de uma relação estreita que permita uma investigação substantiva.

Ball (1985) também apresenta, a partir da questão da história das disciplinas, um modelo de análise que concilia o questionamento acerca da condição de mudança, referindo-se às condições econômicas e sociais que favorecem ou não as mudanças e as relações de mudança, sendo estas os processos que efetivamente as realizam.

Outro estudo que se soma aos levantados e precisa ser considerado é o de Popkewitz (1996), que percebe o currículo como forma de produção-controle social e individual. Os modos de seleção, organização e avaliação em verdade constituem formas de regulação e

Governo, através de regras e padrões estabelecidos. A esta abordagem Popkewitz chama de epistemologia social.

Suas formulações alertam para a necessidade de a História do Currículo precisar ser assumida, antes de tudo, como uma história social, que não se pode deter exclusivamente nas análises do como este foi construído, mas do que se constrói a partir dele: identidades, num fazer-se que também não é neutro, mas social e historicamente determinado, à medida que os sujeitos têm suas experiências selecionadas, organizadas, mediadas e validadas pelas ações curriculares.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de, a partir dos diferentes estudos apresentados, compor um itinerário de pesquisa que, aliando os diferentes níveis-enfoques, permita o entendimento das propostas curriculares e suas práticas. Neste sentido, um estudo que trilhe os caminhos da História do Currículo exige a compreensão de que a construção deste artefato sociocultural se faz a partir de conquistas e concessões que extrapolam o ambiente escolar, combinando diferentes abordagens. A elaboração de um currículo está intimamente ligada a determinadas visões de mundo e de homem, que, num contexto socioeconômico-histórico-cultural específico, se tornaram dominantes. Em geral, estas visões naturalizam-se encobertas pela distorção do currículo enquanto formulação técnica, mas, em verdade, as elaborações-transformações curriculares são operações de ordem política, que os estudos no campo da História do Currículo possibilitam resgatar.

#### *História do Currículo como preocupação da pesquisa educacional brasileira*

A investigação que tenha como preocupação central a História do Currículo<sup>1</sup> insere-se recentemente na pesquisa educacional brasileira. O campo desta História tem tido como referência estudos norte-americanos e ingleses, que têm assumido esta problemática como central para o desenvolvimento da área curricular. Mesmo que com enfoques diferenciados, estes estudos tem referendado as poucas iniciativas na pesquisa brasileira. A problemática começa a ser desenvolvida no Brasil ainda inicialmente, tendo como eixos de trabalho a história das disciplinas escolares e do currículo de um curso específico, refazendo sua trajetória.

Afirmar que as iniciativas em torno da pesquisa histórica são recentes e que a área ainda não se consolidou como campo de investigação no cotidiano da pesquisa brasileira se consubstancia em indicativos que, ainda que parcialmente, revelam o horizonte posto.

Inspirando-me em Paraíso (1994), que, ao analisar a produção na área de currículo no Brasil, no período de 83 a 93, o faz a partir de um levantamento de artigos de autores nacionais publicados neste período, ao inquirir o campo da História do Currículo voltei-me para a produção na área, no sentido de fundamentar a pesquisa em desenvolvimento.

Sem a pretensão de analisar os trabalhos levantados neste momento, considero significativo o que a investigação aponta. Centrei minhas buscas nos anais da ANPEd<sup>2</sup> e em duas revistas de relevância na área educacional. Tomei os anais da ANPEd como fonte, pois esta se configura como um espaço privilegiado de discussão e divulgação de pesquisas realizadas na área de educação. Foquei os GT 12 – Grupo de trabalho de Currículo e o GT 02 – Grupo de trabalho em História da Educação nos últimos seis anos. A opção pelos dois GTs se faz por conta de os estudos, que têm como temática a História do Currículo, se constituírem no cruzamento das áreas em questão. É preciso destacar que há a incidência de trabalhos que tomam a perspectiva histórica do currículo no GT de História da Educação.

É significativo que, dos trabalhos apresentados, o que representa uma média de 12 por ano, tenhamos apenas um total de 6 trabalhos<sup>3</sup> apresentados no GT de Currículo. Os pôsteres têm seu número variando de ano para ano. Ainda assim, apenas 3 pôsteres foram apresentados tomando o currículo em sua perspectiva histórica. Em geral, estes trabalhos centram-se na análise da trajetória de um curso específico. Nos dois últimos anos, além da temática já citada, acresce-se a estes a apresentação de trabalhos que já tratam da história de determinadas disciplinas escolares, como se pode observar a seguir.

---

<sup>1</sup> Os estudos no campo da História do Currículo desdobram-se no estudo da história das disciplinas escolares, de reformas educacionais, de instituições e de cursos específicos.

<sup>2</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Congrega docentes e pesquisadores das diversas Universidades, Faculdades e instituições científicas de todo o país, contando, nos últimos anos, com a presença de pesquisadores e docentes de outros países latino-americanos (principalmente Argentina). Promove anualmente uma reunião de seus membros para discussão e divulgação das pesquisas na área educacional.

<sup>3</sup> Para tomada dos dados, foram considerados apenas os trabalhos que se originam de pesquisas desenvolvidas por autores brasileiros. A presença de pesquisadores argentinos no GT de Currículo tem-se manifestado nos últimos anos através da apresentação das suas pesquisas. Alguns destes trabalhos têm como temática a História do Currículo, mas, em geral, problematizando questões relativas à educação Argentina, que não constitui o foco deste estudo preliminar.

Trabalhos apresentados na ANPED de 95 a 2001<sup>4</sup>

GT	Ano	Autor(es)	Título do Trabalho
12	1995	MACEDO, Elisabeth	<i>O movimento da categoria pesquisa no currículo da pós-graduação em educação: a experiência da UFRJ na década de 70</i>
12	1996	MACEDO, Elisabeth & FUNDAÓ, Ana Paula	<i>A produção do GT de Currículo da ANPED nos anos 90</i>
12	1998	GAMA, Zacarias & GONDRA, José Gonçalves	<i>Uma estratégia de unificação curricular: os estatutos das escolas públicas de instrução primária Rio de Janeiro-1865</i>
12	1999	MOURA, Juçara	<i>Reflexão sobre currículo pró-ativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (83) e do Departamento de Educação da UCG (85)</i>
12	2000	HORA, Daise	<i>Racionalidade médica: uma matriz mediadora na produção curricular</i>
12	2001	GARIGLIO, José Ângelo	<i>A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante</i>
02	1996	VALENTE, Wagner Rodrigues	<i>História das disciplinas escolares e livros didáticos: há 150 anos algumas cenas de produção do saber escolar</i>

Pôsteres apresentados na ANPED de 1997 a 2001<sup>5</sup>

GT	Ano	Autor (es)	Título do pôster
12	1997	OLIVEIRA, Cléo	<i>Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental</i>
12	1997	PERES, Sebastião	<i>Reformas educacionais: a história nos currículos dos países do Mercosul</i>
12	1999	MOURA, Juçara	<i>Reflexão sobre o currículo pró-ativo de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (83) e do Departamento de Educação da UCG (85)</i>
12	1999	SERRA, Márcia	<i>Disciplinas escolares em ciências: histórias "mal" contadas</i>
02	1997	PERES, Eliane	<i>Currículos e práticas docentes nas escolas primárias pelotenses no início do século XX</i>

<sup>4</sup> A Reunião anual da ANPED aceita para apresentação dois tipos de trabalhos: trabalhos e comunicações (até 1996) e trabalhos e pôsteres.

<sup>5</sup> Os pôsteres foram aceitos a partir da reunião de 1997, sendo incorporados como modalidade de apresentação a partir de então, sendo que as comunicações foram extintas.

02	1997	GAMBOA, Sílvio, e NUNES, César Aparecido	<i>Crises, ações e reações na história da Universidade (PUCCAMP 1942-1992)</i>
----	------	--	--

Somando-se aos dados que a retomada da trajetória do GT de Currículo e de História da ANPEd apresentam, trago também como fontes as indicações das publicações em duas revistas consideradas de relevância no campo: *Educação e Realidade*, editada pela UFRGS, e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, uma co-edição da ANPEd e Editora Autores Associados. As revistas foram tomadas por serem reconhecidas como de grande importância na área, tanto que foram apontadas pelo Relatório de Avaliação dos periódicos Brasileiros em Educação (2001), em classificação das publicações da área de educação, proposta a partir de um trabalho interinstitucional que envolveu a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como publicações internacionais, sendo a *Revista Brasileira de Educação* nível A e *Educação e Realidade*, B<sup>6</sup>.

A avaliação realizada foi impulsionada pela necessidade da CAPES de subsidiar os processos de avaliação de produção científica na área. A escolha das revistas pautou-se na sua expressividade no campo educacional, o que se ratifica com a classificação feita a partir da avaliação realizada pela ANPEd e outras instituições associadas.

Estes esclarecimentos são extremamente importantes não só para estabelecer parâmetros para levantamento que trago à discussão, mas também para permitir uma real compreensão dos estudos no campo. O levantamento da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* remonta ao número 0 (zero), que data de 1995. Neste momento, a Revista encontra-se no número 15. O levantamento traz apenas um texto que trata da História do Currículo. Trata-se do artigo de Lopes (1997), "História do Currículo da Pós-graduação da UFRJ (1971-1983): concepções de conhecimento e pesquisa".

O levantamento na revista *Educação e Realidade* tomou como referencial um período maior, até por conta da própria trajetória da revista, que assim o permitiu. O levantamento dos textos publicados na última década da revista indica que apenas 5 artigos

<sup>6</sup> Folheto da ANPEd, nº 3/2001.

tratando da temática foram publicados, sendo que três deles constam do mesmo número (volume 17, nº 1, de 1995), que se apresenta organizado pela temática Programas e Currículo. São estes os artigos levantados:

SILVEIRA, Rosa Maria & ZEN, Maria Isabel. *O ensino da Língua Portuguesa: um estudo de Programas* (volume 17-1, 1992);

WORTMANN, Maria Lúcia. *Os programas de ensino de Ciências no Rio Grande do Sul* (volume 17-1, 1992);

COSTA, Marisa Vorraber. *O ensino da Filosofia: revisando a História e Práticas Curriculares* (volume 17-1, 1992);

GARCIA, Maria Manuela. *O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico* (volume 20-1, 1992);

SANTOS, Luciola. *História das disciplinas escolares – outras perspectivas de análise* (volume 20-2, 1995).

Um olhar, ainda que superficial, evidencia que os textos publicados nesta revista têm como temática privilegiada a história das disciplinas escolares. Outro dado a ser considerado é que as publicações se concentram num único ano, que teve como temática eleita para uma das edições a questão curricular.

O breve levantamento, nada mais que uma aproximação com o campo, referenda a afirmação de que os estudos curriculares no Brasil têm pouca preocupação com uma abordagem histórica, o que incide na realização do trabalho proposto, tendo em vista que o desenvolvimento de questões teórico-metodológicas ainda é incipiente na produção nacional. Este fato aponta a relevância do desenvolvimento de estudos que tenham como preocupação central uma investigação balizada por uma abordagem histórica, contribuindo para o desenvolvimento do campo no Brasil, o que se faz necessário.

A necessidade de estudos históricos que focalizem a história brasileira se faz não pela intenção de inventariar as práticas curriculares aqui desenvolvidas ou a teorização curricular que orientou estas práticas, mas pela possibilidade que estes trazem para o levantamento de novas questões pertinentes às discussões em curso, compreendendo a matriz de categorias naturalizadas em nosso cotidiano. Segundo Macedo (2001:142),

*O estudo em História do Currículo pode, assim, ter uma importância fundamental para a compreensão de temas contemporâneos na medida em que assumimos que, tanto o passado auxilia na compreensão do presente, quanto este último permite ver o passado com outros olhos. Entendendo as possibilidades e os constrangimentos que o passado impõe as práticas contemporâneas, o conceito de importância de um estudo em História do Currículo aparece reformulado.*



Contudo, é preciso ter claro que, tratando-se de um estudo histórico, este não pode abrir mão de um diálogo com a História como possibilidade da construção de arcabouço teórico-metodológico que permita a compreensão do currículo na história como também da História do Currículo. Enredar-se na história é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estudos que se proclamem históricos empreenderem um processo de investigação que encaminhe a compreensão dos movimentos que permitiram a constituição do currículo tal com este é posto, rompendo com a cristalização desta produção que, desenraizada da história, se apresenta estática, definitiva, simulacro de si mesma. Trata-se de recuperar do currículo seu movimento, suas idas e vindas, o que, na verdade, permitiu que este fosse o que é.

## **2.2 - Formação de professores no espaço-tempo da Universidade – a trajetória da – do Brasil**

Tratar da formação de professores no âmbito da Universidade e do currículo para ela construído exige que esta mesma Universidade seja revisitada na condição de espaço-tempo de produção do currículo do curso de formação, a partir de operações articuladas com o estabelecido pelo lugar em que este se circunscreve.

É preciso considerar, na história cotidiana que se põe a narrar, a questão do espaço e do tempo na/da escola como aspectos importantes e organizadores das práticas que lá se enraízam. Frago (1995) argumenta que

*Estas tres dimensiones o aspectos – el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia (p. 69).*

E discute a questão do espaço como construção social que diz, comunica e educa, apontando que o espaço trata da conversão do território e do lugar, criando espaço para que a relação ali se desenvolva.

Ao tratar da escola, no caso deste estudo, da Universidade como lugar e espaço do fazer em questão, trago para o diálogo Certeau (1998), que, ao discutir relatos de espaço, o faz utilizando-o como sendo lugar o campo da ordem, onde a configuração implica

posições instauradas e situadas em lugar próprio, definido, e o espaço como sendo o lugar praticado. Ou seja, o espaço trata do cambiante, do que – a partir do que é próprio – é posto em ação pelos praticantes, gerando, ou melhor, acompanhando Certeau, fabricando o jogo de relações que organizam e transformam *espaço em lugares e lugares em espaços* (p. 203).

Assim, ao investigar e trazer a trajetória da Universidade à baila trata-se de, mais que apresentar um ponto de partida numa certa relação de causalidade, pensá-la como lugar que estabelece disposições e ordenamentos que diferenciam os elementos da própria formação em questão: o que é próprio e o que não tem lugar revestem-se de visibilidade.

*Este lugar determinado, espaço apropriado pelo poder, é habitado a partir dos marcos estabelecidos; contudo este habitar se dá com base em complexas relações que desvelam a possibilidade de no mesmo lugar abrir portas para o múltiplo, para ações complexas combinatórias que se desenrolam colocando-se na condição do outro; criando espaços nesse lugar demarcado. O espaço configura-se como campo onde a ordem é eclipsada pela diversidade de usos e adaptações que as circunstâncias exigem (Certeau,1998: 207).*

A Universidade apresenta-se como lugar e espaço de desenvolvimento da formação de professores e de um currículo para este curso imbricado nas operações que ali se sucedem, oscilando entre um e outro.

Assim, discutir a Universidade como lugar de determinação dos parâmetros educacionais brasileiros exige retomá-la na sua introdução no Brasil, compreendendo sua gênese e o papel que esta desempenha a partir de então.

A instituição da Universidade se dá tardiamente no Brasil (Mendonça, 2000) Durante o período da Colônia, as iniciativas no âmbito da educação superior mantêm-se estritas aos seminários dos jesuítas. A relação de dependência entre Brasil e Portugal é completa, inclusive em termos educacionais – o prosseguimento dos estudos só era possível na Metrópole, em Coimbra, inicialmente, e, depois, também em Évora. Não era de interesse da Coroa que houvesse uma certa independência no pensar entre aqueles que aqui viviam, sendo que as poucas iniciativas em torno da criação de Universidades no Brasil esbarravam em entraves que inviabilizavam o projeto.

A instauração de cursos superiores só se dá no Brasil com a vinda da família real, que faz com que desfrutemos da condição de Metrópole. A necessidade de compor uma rede de funcionários para a Coroa gera a criação, ainda muito restrita, de cursos superiores que se iniciam através do estabelecimento de cátedras isoladas para formação profissional

(Cunha, 2000). A partir daí eclodem, em diferentes pontos, os cursos superiores, prioritariamente de Engenharia, Medicina e Direito. Contudo, trata-se de instituições isoladas, que têm como característica principal uma formação técnica, o que se percebe pela relevância que, no cenário apresentado, têm as Escolas Politécnicas.

A criação de Universidades no Brasil só se efetiva a partir do início do século XX, por iniciativa dos governos estaduais, ainda que em condições que não favorecem a própria instituição nascente, num momento que se caracteriza pela descentralização ou, poderíamos dizer também, pela omissão do Governo Federal, no que tange a tal matéria. Vale ressaltar que a criação de Universidades, neste momento, apenas retoma o projeto tantas vezes adiado, porém, em realidade, o que se vê é a estagnação das discussões em torno da questão universitária, por conta da criação de instituições inconsistentes.

Fávero (1999) chama atenção para a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 como sendo a primeira organizada pela esfera federal e que se constitui em paradigma para as outras que estão por vir. A autora argumenta que podemos tomar a criação desta Universidade como fato histórico, com o qual se articulam os debates em torno da questão universitária. Em verdade, sua criação deflagra um movimento que intensamente se propõe a repensar a educação superior no Brasil.

As discussões em torno da questão universitária se avivam na década de 20, fomentada principalmente pela criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), que discute, entre outras questões, as concepções e as funções de Universidade que se deseja para o Brasil. O movimento em torno de tal temática traz como elemento diferencial a discussão sobre o papel da pesquisa. Como ressalta Fávero (1999), apesar das posições divergentes dentro da própria instituição, era consenso nas discussões fomentadas pela ABE que a pesquisa científica deveria constituir-se núcleo vital da instituição universitária. Trata-se de um ponto que incide de forma absolutamente nova na prática e na concepção de Universidade até então implementada. A pesquisa, quando existente no Brasil, era de foro individual, não se constituindo função da Universidade, que se restringia ao ensino. O que se deseja é que a pesquisa seja assumida como atividade institucional, o que exigiria um reordenamento da instituição, além de vislumbrar uma outra concepção de Universidade.

Interessa-me aqui vislumbrar e jogar luz nas medidas tomadas a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro, que, tomando corpo a partir da década de 30, com a

Reforma Francisco Campos, culminam e se estabelecem definitivamente com a instituição da Universidade do Brasil, em 37, e, para efeito deste estudo, da Faculdade Nacional de Filosofia, em 39.

É preciso compreender a instituição da Universidade do Rio de Janeiro como primeira ação rumo a um projeto que ganha visibilidade a partir de 37: uma educação sob tutela do Estado. A Universidade do Rio de Janeiro é uma primeira tentativa de modelização do ensino superior, que se alcançaria mais adiante. Reavivar o debate sobre a questão universitária impõe para explicitação das lutas ideológicas que se travavam naquele momento – entre pioneiros e conservadores – que representam projetos diametralmente opostos de Universidade.

A Reforma Francisco Campos trata de assumir e definir, ainda que de forma ambígua, num jogo de falsas concessões, a posição do Governo, que era de organização de um sistema nacional de educação em troca do sistema fragmentado e desarticulado vigente. Contudo, sob o verniz da organização, trata-se, essencialmente, de organizar mecanismos de centralização e controle do ensino brasileiro. No que diz respeito às Universidades, isto pode ser analisado via Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabelece o Estatuto da Universidade Brasileira. Tal decreto estabelece as funções, os objetivos e as formas de organização da Universidade. Determina que esta tenha obrigatoriamente três das seguintes escolas: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras, sendo esta última uma inovação pretensiosa, que deveria ser ponto de convergência dos estudos desenvolvidos na Universidade.

A articulação entre as diferentes escolas não era prevista, sendo instâncias independentes, o que configuraria, na verdade, a aglutinação de escolas isoladas sob o manto universitário. Contudo, a descentralização interna choca-se com a absoluta centralização administrativa estabelecida. O Ministério tinha (como absurdamente ainda tem, apesar da pseudo-autonomia universitária) a prerrogativa de nomear o Reitor e os órgãos consultivos-deliberativos da estrutura proposta para a Universidade. Além disto, estabelece para cada disciplina uma cátedra para qual a nomeação do titular também se inscreve na “influência” do Governo Central, via Ministério.

Alguns autores, como Romanelli (1997), destacam o caráter dúbio que caracteriza o decreto, refletindo o momento político conturbado que vivíamos. Creio ser interessante

pensar tais ações no conjunto de uma trajetória que revela uma história que não é tão dúbia assim nas intenções proclamadas e nas ações desenvolvidas. Penso ser possível dizer que se trata de um movimento ao qual é dada continuidade posteriormente, sendo mais clara a tomada de posições a partir de 37, com o estabelecimento, de fato, do Estado Novo.

O decreto que institui o Estatuto Universitário projeta um modelo de Universidade que se torna vigente com a criação da Universidade do Brasil. Criam-se, ainda que tacitamente, condições para que o projeto universitário desejado se torne concreto. O decreto também pode ser visto como dispositivo pedagógico para o estabelecimento do projeto de Universidade em questão, à medida que educa, orienta e determina as ações neste sentido. Voltando a Certeau (1998), o *espaço* da educação superior é tornado *lugar* de um projeto específico educacional, consubstanciado pelas ações deflagradas, como o decreto analisado.

A análise da vasta documentação existente da época nos permite identificar a ampla rede que, através de decretos e nomeações, entre outros atos, demarca um campo de atuação e significação em torno da questão universitária. Implicitamente, esta rede enreda na ingerência estatal as ações educacionais em curso.

É possível tomar como evidência e ponto de reflexão desta trama a criação e a breve vida da Universidade do Distrito Federal. Criada em 35, pelo então Secretário de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira, a UDF estabelece paradigma oposto ao que é defendido no decreto federal. As intenções dos projetos colidem frontalmente no que tange à organização e, principalmente, aos objetivos da instituição. A UDF organiza-se em escolas diferentes das estabelecidas no decreto. Cada escola dispõe de estabelecimentos complementares, de modo a garantir o campo de investigação que propiciaria o atendimento à função que se assumia: a pesquisa científica. Nas palavras de Anísio (1998)<sup>7</sup>,

*A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos e profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.*

---

<sup>7</sup> Compilação do discurso proferido na inauguração da Universidade do Distrito Federal, em 31/7/35, encontrado em TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

*Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo da prática não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (...)*

*O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem (p. 35).*

A citação justifica-se pela clareza que dá à discussão: os objetivos da instituição criada por Anísio se afastam da padronização desejada pelo Governo, alinhando-se explicitamente aos preceitos escolanovistas e às discussões travadas na década de 20 no interior da ABE. De forma absolutamente clara, ele marca sua posição contra a formação meramente técnico-profissional que se delineava. Sua idéia é da gestão de um espaço de formação cultural e intelectual que caminha ao encontro da formação de uma cultura nacional.

Ao atravessar o projeto do Governo, a UDF já nasce com destino traçado: sua atuação é conturbada pelas diversas situações criadas com intuito de minimizar sua prática, enfraquecendo-a institucionalmente e permitindo, de forma justificável, seu desmantelamento. A necessidade de desmantelamento da UDF é latente por parte do Governo, que a vê como ameaçadora do projeto em curso, representando o ideal de uma Universidade autônoma, livre do controle estatal, como coloca Anísio (1998) claramente:

*Profissões se regulamentam, mas não se regulamenta a cultura. Um homem culto e um homem diplomado são duas coisas, infelizmente, bem diversas entre nós (p. 35).*

A temerosa liberdade se contrapõe aos planos governamentais. Fica explícito nos objetivos da UDF de desenvolvimento da pesquisa e da formação cultural, o que viria a ser o intelectual brasileiro, calcando sua prática no fomento à pesquisa e à reflexão como alicerces de um trabalho que pretendia desenvolver uma arte-científica<sup>8</sup>, o que o coloca em posição oposta à formação técnico-profissional defendida.

---

<sup>8</sup> Ver, a este respeito, MENDONÇA, Ana Waleska (1993), *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora – a "Universidade de Educação de Anísio Teixeira"*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, PUC-RJ.

A experiência da UDF e também, numa escala diferenciada de ações, a da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP<sup>9</sup>, que tem nesta instituição o centro da proposta ali desenvolvida, para onde todos os cursos convergiam, é minada e sua possibilidade de se constituir como modelo alternativo de formação de professores é enfraquecida até se dissipar, com a criação da Universidade do Brasil, em 37.

Vale destacar que a trama que se desenha não é pensada apenas na esfera do Governo; o que está em jogo, sobretudo, é a primazia de projetos diferenciados para a sociedade brasileira. O embate ideológico tem no plano educacional seu campo de batalha mais intenso: a disputa entre liberais e conservadores, que expressam posições contrárias, se evidencia neste jogo imbricado. Neste sentido, a aliança entre católicos e Governo fortaleceu um projeto centralizador e homogeneizador, que se trama nos anos 30, sendo implantado a partir de 37. Fávoro (1989) apresenta o papel decisivo do que chama de “contratos de poder” estabelecidos para a consecução do projeto educacional que se desenvolveria a partir de então. A aliança pode ser percebida na intensa correspondência trocada entre Gustavo Capanema, Ministro da Educação, e Alceu Amoroso Lima, expoente entre as lideranças católicas. A correspondência revela como o entrosamento entre católicos e Governo estabelece uma forte aliança que determina os rumos educacionais do país.

*Recebi sua carta sobre a faculdade de philosophia e letras que as irmãs de Sion desejam abrir em Petrópolis. Você conhece as minhas simpatias para com os estabelecimentos de ensino católico. Nesse caso, porém, não me parece possível que possa o governo atender o pedido. (...)*

*Admiráveis as notas do padre Franca sobre o problema da família, como também admiráveis foram as suas. Alegro-me de ver que as ideias que eu tinha assentado sobre a matéria coincidem com as que ambos sustentam (2-7-39, GC rolo 4, fot. 90).*

*Meu caro Alceu*

*Aceite minhas congratulações pelo acontecimento desta manhã: a paschoa dos servidores do Ministério da Educação. Esse desfile de centenas de comungantes é bem significativo (24 de junho de 1944.GC - rolo 2, fot. 134).*

Assim, a criação da Universidade do Brasil, em 1937, consubstancia o modelo desejado. A UB corporifica ações que já estavam em curso desde a promulgação de decretos que regulamentavam a matéria até as ações do Governo, paralelas às ações

<sup>9</sup> Criada em 34, é a única Universidade organizada a partir do estabelecido na Estatuto da Universidade Brasileira, não sendo o resultado da aglutinação de escolas isoladas.

educacionais que já vigoravam. Pode-se dizer que a criação da UB nos moldes que se deu evidencia a eminência de uma morte já previamente anunciada – a extinção da UDF, que se dá paralela à criação da Faculdade Nacional de Filosofia, em 39, apesar do eufemismo legal, como diz Mendonça (2000), que a apresenta como incorporada à instituição recém-criada.

A disputa entre UDF e Governo Federal, em geral, aparece minimizada, como se se tratasse de uma disputa meramente de organização didático-pedagógica. Na verdade, há uma colisão de projetos distintos para a sociedade brasileira, que se torna visível principalmente na formação de professores.

Ao analisar este aspecto, recorro à contribuição de Silva (1999), quando apresenta o currículo como forma de instituição de sentidos, produtor de identidades. Ao analisar o currículo referenciando, sua análise da construção da própria cultura, articula uma teorização sobre o currículo, entendendo-o como prática de significação. O currículo, como o autor aponta, constitui um espaço articulador de saberes, poderes e identidade, o que permite tomá-lo como prática discursiva que necessita ser analisada. Assim, ele propõe que o currículo seja tomado e analisado através dos elos que constitui, configurando-se como prática de significação, que assume como dinâmica de produção de significações e sentidos; como prática produtiva; como prática social; como relação de poder, entendendo que estas relações não são externas ou naturais, mas produzidas pelos e produtoras das significações sociais e constitutivas de identidades sociais.

A partir de tal premissa, é possível argumentar que, ao educar e formar, mais que conhecimentos teóricos necessários para atuação profissional, se significa a própria atuação, formando condutas, valores, normas e sentidos sobre a prática a ser exercida e que a orientam. Produz-se mais que conhecimentos pedagógicos; institui-se uma identidade, legitimando as formas de atuação deste professor. Neste ponto, os projetos universitários representados pela UB e pela UDF são diametralmente opostos. Na verdade, a questão da formação docente se desvela e precisa ser entendida como um dos aspectos de um projeto maior, que pensa a organização-regulação da sociedade brasileira.

No que tange à formação de professores, este projeto precisa ser visto na identidade que se pretende produzir. A proposta da UDF visa, antes de tudo, a formação do professor,



pensando-o como intelectual envolvido na construção da cultura brasileira, o que o faz interagindo e atuando na escola, sendo mais que um transmissor de conhecimento, mas como pensador que age de forma autônoma. Este é o ponto central que ameaça o Governo Central e seu projeto. Argumento que esta é a questão que motiva uma série de ações para inviabilizar a UDF: o professor, enquanto intelectual, inserido na sociedade, o que se opõe à racionalidade técnica que orienta as ações do Estado. Apoiando-me em Giroux (1997), o projeto da UDF pretende formar o professor enquanto intelectual transformador, entendendo-o como potencialmente capaz de desenvolver uma educação que forme os estudantes para serem críticos e ativos. A motivação desta idéia fica explicitada quando se pensa que

*Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (Giroux, 1997:163).*

Isto implica pôr em discussão as relações de poder hierarquicamente estabelecidas e desnaturalizá-las. Também incide no que se torna a preocupação central da escola: não basta apenas aprender, mas importa refletir no para quê e no para quem aprender.

Esta concepção pode ser percebida inclusive numa análise do próprio currículo da escola de formação de professores da UDF<sup>10</sup>. O currículo proposto centrava-se em disciplinas que privilegiavam o aspecto sociológico da educação. Das que constavam do programa, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia e Educação Comparada eram enfatizadas, alegando-se sua potencialidade de reflexão sobre o fazer docente, permitindo ao futuro professor o desenvolvimento de uma postura crítica diante da atividade que viria a desenvolver. Assim, as disciplinas Didática e Prática de Ensino, assim como outras, que se centravam mais em aspectos práticos da atividade docente, eram revitalizadas pelas discussões desenvolvidas nas disciplinas de base teórica-reflexiva. Isto permite argumentar que o objetivo de formação assumido pela UDF é o de constituir um professorado visto e exercendo sua atividade como intelectuais da educação.

Tratar o professor como intelectual permite pensar o trabalho docente como atividade intelectual, que demanda reflexão sobre a prática desempenhada, o que se opõe a uma atividade técnico-instrumental. Esta visão do professor como intelectual ainda permite

---

<sup>10</sup> Uma apresentação mais detalhada do currículo proposto para a formação de professores é encontrada em TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

dar visibilidade ao seu papel na formação de significados e identidades legitimadas pelo seu trabalho, desvelando o caráter político da atividade que exerce, ao contrário do que é posto numa concepção puramente técnica, que apresenta o fazer docente como uma atividade “a-política”, que trabalha com os conhecimentos de forma neutra. Esta concepção possibilita interrogar a função social da escola e dos professores. Giroux (1997) esclarece o alcance da interrogação, quando defende que

*As escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (p. 162).*

Desta forma, infere-se um sentido mais amplo ao trabalho docente, transformando, efetivamente, o político em pedagógico e o pedagógico em político. E esta relação se coloca como adversária do controle e da regulação estatal prevista: um controle que visava a uniformização e a homogeneização, através de poder centralizado. A UDF põe em questão exatamente esta centralização que, retomando Giroux, visa uma disputa de regulação social que deve ser legitimada.

A argumentação de Giroux fundamenta-se nas proposições de Gramsci sobre hegemonia, intelectuais, luta ideológica. Acompanhando-o, é possível inferir que a disputa evidenciada entre UDF e Universidade do Brasil, aqui representando as ações do Governo, trata de um embate em torno da hegemonia ideológica, tendo a Universidade como palco desta disputa e entendendo-a como espaço a ser dominado, à medida em que esta se apresenta como um aparato cultural de reprodução e distribuição de sistemas dominantes de atitudes, crenças e valores. Esta hegemonia ideológica incide sobre as rotinas e as práticas cotidianas, produzindo uma consciência do sujeito (con)formado a partir do que é legitimado neste espaço.

Uma análise dos documentos da época, não se restringindo aos decretos-leis até aqui tomados como principais referências para as análises empreendidas, mas à tomada, mais uma vez, da correspondência entre os diferentes sujeitos que estão envolvidos nesta

trajetória, fundamenta a argumentação desenvolvida. A leitura atenta da carta<sup>11</sup> enviada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, ao Presidente, expõe os motivos que tornavam necessária a incorporação da UDF pela Universidade do Brasil e reveladora.

*O Estado Novo se assenta num princípio essencial, a disciplina. Disciplina significa ordem e clareza; economia e eficiência; simplicidade e rapidez. A disciplina implica um resultado, a saber, o máximo aproveitamento do esforço humano. Num regime de disciplina, e para que tal resultado se obtenha, a primeira providência a ser tomada é colocar as coisas no seu lugar próprio e adequado (CPDOC – FGV – GC rolo 4).*

Lugar próprio remete às reflexões iniciais, orientadas por Certeau (1998). A tomada do espaço feito lugar, apropriado pelo poder. A disciplina vai de encontro à atividade indisciplinada da UDF. Indisciplinada no sentido de não estar conformada a preceitos estabelecidos em nome da nova ordem. Ordenar significa mais que organizar, implica controle e regulação, que exigem modelos únicos.

O processo é descrito por Capanema ao longo da carta como o de negociação com a Prefeitura, numa permuta de serviços oferecidos, argumentando que o Ministério oferecia atendimento na área de Saúde que beneficiava apenas a população do Distrito Federal, o que caberia a Prefeitura. Contudo,

*(...) Por seu lado, a Prefeitura mantém um serviço que, por definição, transcende os limites do município: e a Universidade do Distrito Federal. Uma Universidade, mesmo a mais modesta, uma vez que seja de fato uma Universidade, e uma instituição nacional, de alcance, de influência, de sentidos nacionais (grifos meus) (CPDOC – FGV – GC rolo 4).*

Ainda que sutilmente, fica explícito a grande preocupação em torno da questão universitária: o alcance e a influência na produção de sentidos, mesmo que ainda não sejam nacionais, mas que configuram um projeto nacional diferenciado. Como significar educação e cultura longe da ordem, da disciplina e da eficiência estabelecida? A questão que motiva o embate é de ordem ideológica e não de organização do Estado ou das competências de diferentes esferas, como se pode perceber ainda neste trecho:

---

<sup>11</sup> CAPANEMA, Gustavo. 28 de junho de 1938. Arquivo Gustavo Capanema CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.

*(...) A Universidade do Brasil, mantida pela União, não pode deixar de instituí-los, a semelhança das mais acatadas universidades do mundo, sob pena de permanecer indefinidamente como uma entidade anômala, sempre distanciada de constituir um verdadeiro centro de cultura, sempre longe de ser uma honra para o nosso país. Desta maneira, e fora de dúvida que o caminho mais simples, mais certo e mais econômico e que os cursos da Universidade do Distrito Federal se incorporem a Universidade do Brasil (CPDOC – FGV – GC rolo 4).*

Verdadeiro centro de cultura: verdadeiro, porque legitimado desta forma, matriz do pensamento educacional brasileiro, produtor de sentidos nacionais que se consubstanciam e concomitantemente validam o projeto do Governo Federal: centralização, gerência não só de condutas mas também dos valores que as orientam. Por isto, a UDF é tão fortemente atacada – não só pelas ações que desenvolve, mas fundamentalmente pelo que é produzido a partir delas.

A forma como a UDF foi desmantelada foi das mais autoritárias possíveis, pois não se permitiu sequer a contestação, afinal ela não foi fechada ou impedida de funcionar, ao contrário, foi incorporada a uma estrutura que se pretende modelar a partir também do que é incorporado. A pretensa incorporação, ardilosa estratégia de dominação, fez com que toda uma prática diferenciada cooptasse com um modelo do qual não compartilhava.

As ações subseqüentes tratam de reificar o projeto universitário que se pretende desenvolver. A carta de Capanema data de junho de 38 e traz consigo o projeto de criação da Faculdade Nacional de Filosofia, o decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

O decreto estabelece a forma de organização didático-pedagógica, administrativa, alcances e objetivos da Faculdade nascente. Contudo, é extremamente importante iniciar a análise pelo próprio nome que designa a nova instituição: Faculdade Nacional de Filosofia.

O Nacional que adjetiva o nome dá o tom do que é substancial nesta organização: seu caráter de única possibilidade a seguir. É interessante perceber o próprio aparato discursivo que, mais que instrumento ou veículo de comunicação, age como força constitutiva de sentidos. Trata-se de considerar não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, os não-ditos, mas que também estão significando. E os implícitos podem, de alguma forma, sustentar o dito, mostrar o que se opõe a ele. Assim, recorrendo a Bakhtin (1995), que, com base na dialogia e no caráter de interação sócio-verbal como realidade fundamental da linguagem, entende a palavra como fenômeno ideológico por excelência: os sentidos da palavra não se localizam e se encerram apenas nelas, mas se

estabelecem nas relações (sociais) com outros textos e outras palavras. O caráter de nacionalidade dado à Universidade do Brasil opera sentidos que a apresentam como a organização ideal para a educação brasileira. Esta questão é tratada por Schwartzman (2000), que relata que a constituição da nacionalidade deveria ser a culminância da ação do Ministério da Educação, que pode ser percebida em três aspectos: instituir um conteúdo nacional para a educação, a constituição da Universidade-padrão e a erradicação das minorias étnicas, unificando-as. Neste estudo, centro-me na questão da instituição da Universidade, que pode ser percebida nitidamente como instrumento para a construção e a consolidação de uma cultura nacional. A política de nacionalização implementada busca uma disciplinarização das ações no âmbito educacional, visando o produto desta: as idéias fomentadas e desenvolvidas a partir das práticas educativas, contribuindo para a constituição de uma cultura nacional.

A Faculdade Nacional de Filosofia, assim como outras instituições que compõem a Universidade do Brasil<sup>12</sup>, se fazem acompanhar do Nacional, deixando claro sua função e seu objetivo de ser matriz para a formação da cultura nacional, de acordo com os preceitos impostos pelo Governo, enfatizando a caráter unificador e homogeneizador do projeto em questão.

Além disto, fica claro que, ao estabelecer uma Universidade-padrão sob a tutela do Estado, se criam mecanismos para o gerenciamento do conhecimento produzido e difundido pela Universidade, garantindo, assim, a hegemonia ideológica dos grupos no poder. Este aspecto expressa-se inclusive na forma da lei, como é possível observar no próprio decreto que institui a Faculdade Nacional de Filosofia. Este decreto tem um capítulo (VIII) que se intitula “das regalias conferidas pelos diplomas”, iniciando pelo artigo 51, que dispõe:

*A partir de 1 de janeiro de 1943, será exigido:*

*a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;*

*b) para o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimento destinados ao ensino superior de Filosofia, das Ciências, das*

---

<sup>12</sup> As diferentes escolas que integram a Universidade do Brasil também têm como característica o Nacional, adjetivando o nome como podemos perceber: Faculdade Nacional de Medicina, Escola Nacional de Engenharia, Museu Nacional, Escola Nacional de Química, entre outros.

*Letras ou da Pedagogia, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;*  
*c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia.*

*§ 1º A Aplicação dos preceitos deste artigo se restringe aos diplomas expedidos por estabelecimento federal ou reconhecido.*

Vêm-se nitidamente estratégias engendradas de forma a garantir não apenas o domínio, mas a absolutização do modelo perpetrado pela Faculdade Nacional de Filosofia, na medida em que este é o único diploma aceitável para o preenchimento de qualquer cargo ligado à Educação e ao exercício da atividade docente. A atenção especial dada à formação de professores com a instituição da FNF também pode ser vista como estratégia do Governo autoritário de manutenção do regime que se estabelece no país, formando adequadamente, o que significa dentro do estabelecido, as futuras gerações. O discurso proferido pelo Ministro Gustavo Capanema, quando da formatura da primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia, esclarece ainda mais esta questão. Escolhido como paraninfo, ele diz:

*A missão do professor secundário*

*(...) frequentastes com dedicação, com permanente e frutuoso proveito, as lições de mestres consumados, de mestres ilustres no saber e possuidores de uma longa experiência de lidar com a juventude, muitos deles escolhidos entre os mais acatados do nosso país e outros chamados de fora, provenientes de países de elevada cultura e primorosa organização pedagógica.*

*O objetivo do ensino secundário, em qualquer de suas disciplinas, e pelo intermédio de qualquer professor que seja é formar a personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos. Cumpre ao ensino secundário alargar as mentes dos jovens, dar-lhes descortino e curiosidade, afeiçoá-los à disciplina e ao método para os futuros labores das técnicas e das ciências; cumpre-lhe ainda formar e fortalecer o caráter dos alunos, dotá-los da precisa e viva noção dos deveres morais do ser humano.*

*O ensino secundário é o ensino da humanidade, isto é, de matérias destinadas a formar a personalidade espiritual do homem. (...) As ciências nele deverão entrar sem dúvida, mas na medida em que sejam elementos formadores dessa experiência.*

*A vós, licenciados de hoje, e a todos quantos como vós forem deixando os bancos da FNF e das faculdades congêneres do país, caberá a maior soma de responsabilidade pela segura solução a ser dada a esta grave questão que vos proponho (GC Rolo 7, fot. 509 a 513 – jan-40).*

Pensar a formação de professores revela-se enquanto estratégia de estabelecer parâmetros para a formação de forma mais ampla, o que se refletiria na formação dos alunos do ensino secundário.

As estratégias de controle e regulação também podem ser percebidas quando da composição do corpo docente da FNF. No decreto que a cria, dispõe-se que, para cada disciplina, haveria um catedrático responsável, podendo também ser preenchida por assistentes, quando assim fosse necessário, indicados pelo catedrático e de sua inteira confiança. Para preenchimento das cadeiras de catedráticos, previa-se a criação de concurso. No entanto, o corpo docente que inicia os trabalhos à frente da FNF é composto por arranjos de outra natureza. Compõe-se principalmente a partir da incorporação de alguns (poucos) catedráticos da UDF, sendo que estes antes devem passar pelo crivo do Governo, o que implica apenas a incorporação de alguns dos catedráticos, revelando o fenômeno da cooptação. Outros são frutos dos contratos de poder, no sentido de preservar a hegemonia em mãos da classe dominante (Fávero, 1989). O que se pode perceber é uma complexa rede de articulações para o provimento das cadeiras que incidem na preocupação de manter um discurso uníssono com o estabelecido pelo Estado. Isto implica em administrar interesses, relações e influências exercidas sobre a questão. A pesquisa realizada por Fávero (1987-1989) sobre a Faculdade Nacional de Filosofia é extremamente enriquecedora neste sentido, apresentando uma análise apurada das questões levantadas. Além disto, os documentos reunidos pela pesquisa abrem-se à leitura deste movimento. A pesquisa realizada por Fávero (1989), bem como a realizada por Schwartzman (2000) revelam a rica correspondência entre o Ministro Capanema e diversas pessoas que representam diferentes grupos que disputam o poder. Desvelam o jogo de concessões e relações que se desenvolveu quando da composição do corpo docente da Faculdade Nacional de Filosofia. Neste sentido, mais uma vez recorro à correspondência mantida entre os sujeitos deste processo. A carta enviada por Lourenço Filho a Gustavo Capanema em 8-4-39 permite acompanhar o desdobramento deste movimento de concessões e influências que dirigiu a montagem do corpo docente da FNF:

*Meu caro Ministro,*

*Devo pedir-lhe desculpas por vir ainda insistir num ponto que defendi durante os estudos relativos à organização da Faculdade de Filosofia, e que ainda me preocupa. Trata-se das cadeiras de Sociologia Educacional e Biologia Educacional, as quais, por fim, não figuraram na organização da lei.*

*Os motivos de ordem geral não carecerão de ser repetidos, e bem sei que foi tão somente no desejo de reduzir ao mínimo as cadeiras que elas vieram a ser omitidas. Quanto à Biologia Educacional, acresce, porém, a situação de um distinto colega da antiga Faculdade de Educação, catedrático efetivo e que, há vários anos vinha ocupando a cadeira de igual título. Decreto-lei anterior refere-se ao aproveitamento certo desses professores efetivos, em iguais cargos ou cadeiras na Universidade do Brasil. Dos catedráticos efetivos esse seria o único a não ser aproveitado em cadeira idêntica. Seria possível seu aproveitamento na cadeira de Biologia Geral? (CPDOC – FGV – GC rolo 54, fot. 24).*

Ressalta-se o jogo por trás não só da composição do corpo docente como também da própria organização didática da instituição. A seleção das disciplinas fica submetida ao aproveitamento de professores da UDF e do número de disciplinas que comporiam o currículo da formação, revelando uma preocupação com o aligeiramento desta formação e as bases sob as quais esta deveria se estabelecer. Retomando aspectos já discutidos, é interessante perceber que das disciplinas suprimidas figura a Sociologia Educacional, fundamental na estrutura concebida pela UDF, o que determina o direcionamento do projeto nascente. A defesa da manutenção do cargo do professor em questão se faz mesmo que, para isto, arranjos de diferentes naturezas fossem necessários.

Voltando à questão da composição do corpo docente, outro ponto a destacar é a presença de um número significativo de professores estrangeiros contratados e ocupando, interinamente, diferentes cátedras. Esta prática já podia ser percebida tanto na UDF como também na USP. O que diferencia as experiências citadas é que os professores estrangeiros da UDF e da USP foram contratados a partir de missões acadêmicas de alto nível, que se encarregaram de contactar estes professores. Os professores estrangeiros que compõem o corpo docente da FNF são contratados pelo Governo sem a intermediação ou discussão acadêmica acerca de suas contribuições para o trabalho a ser desenvolvido.

Os concursos para ocupação do cargo de catedrático só se realizaram após a queda do Estado Novo, em 1945. Até então, o corpo docente constava de catedráticos interinos, que assumiram as cadeiras em função dos contratos de poder, das indicações e dos apadrinhamentos que apontam para o servilismo deste mesmo corpo ao que era posto como ordem e disciplina.

O que se percebe é que se implementa um projeto universitário que visa, sobretudo, a regulação de condutas e uma prática de instituição de sentidos que fossem únicos. Buscava-se a padronização do ensino, dos programas, dos currículos, das



metodologias. Isto pode ser percebido através da análise dos cursos de férias oferecidos pela Faculdade Nacional de Filosofia. Apesar de só começarem a acontecer no ano de 47, já estavam previstos quando da criação da Faculdade. O plano dos cursos de férias<sup>13</sup>, elaborado pelos professores da Faculdade Nacional de Filosofia, explicita os objetivos da iniciativa: enriquecer e aperfeiçoar o cabedal de conhecimento, fornecer fundamentação pedagógica e familiarizar os professores com as técnicas, os processos e as mais recentes tendências da Didática moderna. Isto era feito em cursos oferecidos nos meses de janeiro e fevereiro, distribuídos em 40 horas-aulas de Revisão de Conteúdos, 22 horas-aula de Fundamentação Pedagógica e 22 horas-aula de Técnica de Ensino.

Os cursos dirigiam-se a professores do ensino secundário, enviados pelas Secretarias de Educação dos Estados e contavam com ampla divulgação junto à população, através dos diferentes jornais. Nos arquivos do CAp, constam cerca de 47 recortes de jornais que se referem aos cursos de férias oferecidos no ano de 48<sup>14</sup>.

A experiência dos cursos de férias exemplificam um projeto de Universidade-padrão, instrumento de construção de uma educação nacional unicizada. O discurso do professor Luiz Alves de Mattos, idealizador do Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil e mentor das ações concernentes à formação de professores, proferido na aula inaugural dos cursos de férias, iniciados em 10 de janeiro de 1948, é extremamente esclarecedor:

*A instituição dos cursos de férias, que nos Estados Unidos data de 1884, e que anualmente congrega várias centenas de milhares de professores, tem exercido naquele país vanguardeiro uma dupla função de grande alcance social e educativo. De um lado, atua como agência de recuperação. De todos aqueles que, por circunstâncias diversas, se iniciam na carreira do magistério sem o necessário preparo profissional. (...) Por outro lado, os cursos de férias atuam também como poderosos agentes de renovação de mentalidade dos professores regularmente formados, atualizando seus conhecimentos e familiarizando-os com as mais recentes novidades e tendências da técnica de ensino nos diversos ramos de especialização docente (Mattos, 1949)<sup>15</sup>.*

Os grifos no texto são originais do escrito do professor Mattos. Revelam o que é ressaltado como fundamental na iniciativa de elaboração e implementação dos cursos: sua

<sup>13</sup> PROEDES, Arquivo CAp, Pasta 67, LIC 121.

<sup>14</sup> PROEDES, Arquivo CAp, Pastas 67-68.

<sup>15</sup> PROEDES, Arquivo CAp, Pasta 67, LIC 116.

função de “re-formar” e “con-formar” a ação docente a partir da padronização estabelecida pela Faculdade Nacional de Filosofia, o que se evidencia ainda no decorrer do texto:

*A Faculdade Nacional de Filosofia, como órgão universitário incumbido oficialmente da formação das novas levas do magistério secundário do país, não podia ignorar o fato de que dos 15.804 professores secundários com que conta atualmente o nosso país, perto de 14.000 passaram pelo período de sua formação em data anterior à criação das Faculdades de Filosofia, não dispondo, portanto de instituições aptas a ministrá-lhes a formação profissional especializada que se fazia mister.*

*No intuito de estender também a estes 14.000 beneméritos trabalhadores do nosso ensino secundário os benefícios de suas luzes e de sua orientação superior, a Faculdade Nacional de Filosofia, sob a inspiração de seu ilustre diretor, Dr. Carneiro Leão, vem se empenhando em dar aos seus cursos de férias o maior desenvolvimento e alto grau de eficiência (Mattos, 1949)<sup>16</sup>.*

Ainda é ressaltada a participação de professores de 8 Estados diferentes, que deveriam agir como divulgadores dos estudos desenvolvidos nos cursos, o que configura a elaboração de uma ampla rede de difusão das idéias desenvolvidas durante o curso. A clareza da fala do professor Mattos aponta para a questão principal implícita no estabelecimento dos cursos de férias: enquanto a Universidade do Brasil, através da sua Faculdade de Filosofia, tomava para si a tarefa de formar professores e estabelecer padrões e modelos de formação e atuação docentes, outros tantos professores já atuavam e precisavam passar também por um processo de adequação aos padrões estabelecidos. Os cursos de férias constituem dispositivo de regulação do magistério secundário, instituindo e padronizando programas e currículos, métodos e técnicas, do ensino em geral – as aulas são dadas pelos professores que atuam com a formação de professores na Faculdade Nacional de Filosofia e com os licenciandos no Colégio de Aplicação – como é ressaltada na carta endereçada ao professor Mattos pelo professor Sousa da Silveira indicando outro professor para substituí-lo no curso de férias, que argumenta que,

*Além disso, sendo ele quem vai agora ministrar as aulas de Didática Especial de Português, haverá, sendo aceita a minha indicação, a vantagem de maior unidade entre as lições de conteúdo e as de técnicas<sup>17</sup>.*

<sup>16</sup> PROEDES, Arquivo CAp, Pasta 67, LIC 116.

<sup>17</sup> PROEDES, Arquivo CAp, Pasta 67, LIC 116.

Assim, procura-se estabelecer umnexo entre conteúdos-técnicas de ensino a partir da prática implementada, principalmente, no Colégio de Aplicação. Através do aparato institucional, a Faculdade Nacional de Filosofia constitui-se agência de formação de professores a partir do controle governamental. Subordinavam-se as ações, no âmbito educacional, às atividades desenvolvidas na Faculdade.

O panorama delineado apresenta um desenho institucional que, ao estabelecer a Universidade como lugar da formação de professores, consolida concepções acerca do ser professor, da necessidade de modelos de validade nacional, da regulamentação legal como princípio para o exercício profissional, da centralização absoluta no que tange às mais diferentes esferas: administrativa, política, didática. Em verdade, constrói-se, a partir do estabelecimento da padronização, a concepção de ideal – um ideal nacional – que serve de balizamento para as iniciativas na área de educação. O que não se alinhasse à rígida estrutura estabelecida e controlada de forma autoritária e centralizadora era considerado desvio a ser reparado. Há a necessidade de sujeitar esta prática aos padrões, o que se faz através da “in-formação” adequada que pudesse remodelá-la. Sentidos únicos, padrões únicos – caminhos sem atalhos ou desvios. Também o caminhante teria que ser único – assim, o projeto universitário, ao dedicar-se intensamente à formação de professores, constitui-se estratégia privilegiada num projeto maior, o da constituição da cultura nacional.

### **2.3 - A Perspectiva Histórica de Interrogar a Educação**

*Pede-se vida?*

*Pede-se vida*

*Mas já não se está tendo vida*

*Existe uma mais real*

*O que é real?*

*E ela não sabia como responder*

*Às cegas teria que pedir (...)*

*Ela sabia que não devia pedir o impossível: a resposta não se pede. A grande resposta não nos era dada.*

*Clarice Lispector (In: Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres)*

História, formação e currículo; História do Currículo da formação de professores. Como entrelaçar tantos elos? Tecer este trabalho significa o compromisso de escrever com a história e pela história. Desafio? Pretensão? Ousadia?

Ousadia, sim, tendo em vista que a investigação histórica não se dá pelo levantamento de organização de fatos passados que apresentem com o presente uma relação de causalidade, mas que se trata, sobretudo, de conceber o histórico, construindo-o.

Trata-se de puxar os fios que incidem e se cruzam e, ao se cruzarem, formam pontos, nós ou novas linhas. No entanto, cada fio não está dado *a priori*, mas demanda o trabalho de fiar da investigação histórica que, assim, vai compondo sua trama, ou seja, a própria história.

Entendendo assim o trabalho histórico, algumas questões apresentam-se como fundamentais para a tessitura da investigação, como salienta Hobsbawn (1998:35):

*(...) nadamos no passado como peixe na água e não podemos fugir disso. Mas nossas maneiras de viver e de nos mover nesse meio requerem análise e discussão.*

É preciso questionar com que olhar nos voltamos ao passado: tomados pela obsessão embriogênica (Bloch,1997)? Assentados sobre os pilares da genealogia e da cronologia? Pretendendo levantar os fatos para significá-los a partir da explicação teórica? Acrescenta-se a estes questionamentos o interrogar o que seria, então, um trabalho que trilha os caminhos da História da Educação.

A dificuldade de construir um objeto de pesquisa no campo da História, como relata Brandão (2000), e num campo multidisciplinar, como a educação, corre o risco de costuras incongruentes e exige do pesquisador manter-se permanentemente em estado de alerta e estar-se orientando por uma autocrítica rigorosa para que possa balizar a construção do trabalho com rigor e consistência. Preocupação que vai de encontro à própria origem da História, enquanto campo emergente da Educação: nascida sob o signo da utilidade, tem sua importância atrelada ao poder de oferecer justificativa para o presente e orientações para a construção do futuro (Warde, 2000).

Assim, como tecer a investigação com rigor e consistência no campo da História da Educação? Clarice Nunes (2000), em recente trabalho, apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, aponta alguns eixos norteadores para a construção de um trabalho no campo da História da Educação. Ressalta que o trabalho em questão é

*(...) resultado de um laborioso trabalho do investigador. (...) O historiador vai construindo o seu campo de significado ao transitar por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e resultados de pesquisa, num esforço contínuo através do qual não só constitui suas fontes mas estabelece estratégias e práticas interpretativas (pp. 10-1).*

A partir do que aponta Nunes, para tecer um trabalho em História torna-se imperativo que a investigação seja assumidamente dialógica, que se enrede na articulação teórico-empírica que não implica a limitação do explicitar *a priori* referenciais teóricos, dizendo sobre o trabalho e sobre como o trabalho será feito, mas que, dizendo, o faz. Sua explicitação é o encarnar-se do próprio trabalho.

Então, que história é esta? Trata-se essencialmente do fruto das ações humanas, produzidas individual e coletivamente na/pela/com sua cultura (história, tempo e tradições), num processo contínuo de fazer-se, o que se distancia da perspectiva de um recorte, *flash* congelado de acontecimento passado, removível e entregue à manipulação do pesquisador que, combinando-o de diferentes formas, confere ao quadro significado para, depois, recolocá-lo de volta no seu lugar, entre este e aquele outro acontecimento: este quadro congelado tornar-se-ia, então, inteligível (ou teoricamente digerido).

A concepção de uma história dinâmica, de uma construção ativa, se dá na medida em que a investigação permite se enredar na trama tecida, o que se aproxima das novas possibilidades no campo da História da Educação que emergem na década de 80, que até então se assentava principalmente na análise da produção no campo da educação, descrevendo (periodicizando) a produção histórico-educacional. Assim, o surgimento de outras possibilidades de investigação levanta como problemática a emergência de novos objetos, problemas e métodos.

Lombardi (2000) faz um balanço das novas tendências na História da Educação brasileira, elegendo como referencial para este mapeamento os artigos do número especial da revista temática do INEP de 1990, dedicado à História da Educação. Cita três artigos que abrem três possibilidades quanto ao fazer científico do historiador. Menciona os artigos de Eliane Marta Teixeira Lopes, Guacira Louro e Clarice Nunes.

Lopes apresenta, enquanto possibilidade, o desafio de buscar a história dos vencidos, indicando que no histórico há outros possíveis que não se realizaram. Opta por uma história das mentalidades.

Louro traz uma outra possibilidade ao reconhecer e valorizar fontes não escritas, recentemente tomadas pela historiografia. Aponta para a busca de diferentes fontes documentais, ressaltando a história oral como caminho possível para abrir novas perspectivas de análise e de acesso a sujeitos antes não considerados.

Nunes apresenta, enquanto possibilidade, a história como busca por significado, sendo esta aberta a revisões, pois um significado difere de outro pela época em que se enraíza e pelo que motiva sua elaboração. A teoria é entendida como mediação que permite ao pesquisador se engendrar na rede de significados construídos pelos sujeitos/objeto do estudo.

Lombardi (2000) sintetiza a emergência do novo, apresentada pelas três autoras, como a assunção de uma perspectiva conformada pela denúncia do mito da objetividade, pela desqualificação do pensamento historiográfico racionalista, realista, objetivista e moderno em defesa de um pensamento que valoriza a subjetividade, o imaginário, o fragmentário, o microscópico, o cotidiano, o singular (p. 21). Contudo, as novas possibilidades apontadas não emergiram de forma linear, mas são questionadas enquanto posturas novidadeiras (Sanfelice, 2000) que, se não acompanhadas de um esforço e de um aprofundamento nos pressupostos teórico-metodológicos, resumem-se em adesão ao novo por aligeiramento. A crise apontada, que suscita o surgimento do novo, é questionada: é, em realidade, crise ou ausência de clareza dos paradigmas?

Considerando os aspectos levantados, a ousadia da tessitura de um trabalho em História da Educação se dá atravessado por estas questões que balizam o caminhar da pesquisa. Trazem à tona as exigências, os obstáculos e as limitações do trabalho, constituem preocupação implícita ao desenvolvimento da investigação.

Novamente recorro a Nunes (2000), naquilo que ela argumenta e que me instiga como ponto de partida e chegada, simultaneamente:

*(...) busco o discernimento que mapeia e avalia a herança recebida para avançar dela, expandindo o objeto, dinamizando o método e exorcizando toda a necessidade de fetichizá-lo, toda a centralização teórica que cria adeptos e crentes e não pesquisadores (p. 15).*

Busco então o “re-fazer” do objeto de estudo. Como? A mesma Nunes (2000) sugere:

*A ousadia do pesquisador se expressa na fidelidade ao objeto que constrói (p. 15).*

Mas como e por que, a partir do questionamento do presente, voltar ao passado? Como tecer os fios da história e do currículo? Surge a linha-mestra que permite alinhavá-los: a memória. Tendo em vista que a memória é construída num processo seletivo, não linear, contínuo, no qual se pretende antes de tudo gerar/criar sentido, marcas/marcos se estabelecem a partir daquilo que permite a criação de significado para o sujeito, momentos singulares, inaugurais, pois, enquanto *a maioria das bibliotecas se interessa por duplicatas, a maior parte das memórias não. Duplicatas não contribuem em nada para o significado* (Kotre, 1997:93). Memória tecida não apenas em ocasiões especiais, mas que se trançam nos acontecimentos cotidianos, nas práticas desenvolvidas, que permitem o transitar por diferentes e diversos espaços/tempos. Engendra-se nos fazeres desenvolvidos.

Evocada, esta memória, ou, como ensina Certeau (1999), este saber-memória, não significa uma volta ao passado, não se estabelece numa relação binária antigo/novo, passado/presente. Emerge da ocasião, das relações estabelecidas que trazem a memória enquanto pluralidade de tempos vividos, tempo acumulado que se esgueira pelo presente e, em múltiplas vias, para o futuro. Mobilizada a partir de circunstâncias exteriores a si mesma, ela se instala no encontro com o outro, desenvolve-se em relação a ele. Assim,

*A memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do momento oportuno (Kairós), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um golpe modifica a ordem local* (Certeau, 1999:161).

Esta recuperação da memória apresenta-se como possibilidade de desmascarar-se a estabilidade presente gerando mudanças, pois desarruma, infiltrando diferentes e diversos movimentos na ordem colocada. Desarrumação que mobiliza ações para que se “re-ordene” o lugar, porém esta “re-arrumação” já traz em si a alteração inadiável: movimento que desloca do lugar comum para produção do outro.

Mas o que faz a memória emergir? Minha vontade? Minha possibilidade de manipular “o passado” e ordená-lo didaticamente entre os fatos relevantes que merecem ser guardados? A memória emerge convidada pela ocasião, que a chama incessantemente. Um chamamento contínuo que, se não o ouvimos, é porque é abafado pelas generalizações superficiais que pasteurizam e apagam o que se engendra no cotidiano. O próprio contexto torna-se terreno que permite a memória florescer.

Sendo assim, a temática eleita – formação de professores e currículo – chama sua própria história pela emergência das discussões em torno de tantas (re)formulações a respeito dos novos contornos que se pretende para esta formação. Em meio a tantos questionamentos, que emanam das ações/discursos desenvolvidos, a memória apresenta-se como fragmento a compor este mosaico.

*A ocasião é 'aproveitada' não é criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores. (...) Para que haja 'harmonia' prática, falta um pequeno nada, um pingo de algo, um resto que se tornou precioso na circunstância e que o invisível tesouro da memória vai fornecer ( Certeau, 1994:162).*

Em Benjamin (1993) é possível encontrar esta rememoração como possibilidade de, através da narrativa, intercambiar experiências, rompendo com a finitude do presente que se encerra em si mesmo, ultrapassando os limites da vivência que celebra o momentâneo, imediato que cultua o sempre novo. A fragmentação do mundo moderno, que coisifica o humano, torna-o impermeável à experiência. Este rompimento é apresentado por Benjamin como empobrecimento da capacidade de narrar, de intercambiar experiência – marcas duráveis que se acumulam na memória. É possível vislumbrar a possibilidade do resgate da narrativa, enquanto espaço para intercambiar experiências, não a restringindo a mera tagarelice, mas como narração do vivido, tendo em vista que a narrativa se constrói na partilha de experiências, onde estas se unem, se entrelaçam, constituindo um tecido só.

Não se trata de reviver o passado, sendo que *articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele foi de fato. Significa apropriar-se de uma reminiscência tal como ela relampeja no momento do perigo* (1993:224). Todo o movimento desencadeado pela rememoração se constitui um momento não só de compreensão do passado, mas de pensar o hoje a partir da compreensão do passado revisitado e de um presente redimensionado. Ao trabalhar com/na narrativa, a rememoração não permite o esgotamento da experiência numa única vivência, subvertendo esta condição empobrecedora à medida que, ao narrar, o homem torna suas experiências comunicáveis, trocando-as com outros homens, rompendo com sua instantaneidade e ressignificando-a.

A reflexão sobre a narrativa e a história em Benjamin suscita uma nova interrogação sobre a história, questionando o conformismo da historiografia que, dobrando-se à acumulação capitalista, coleciona fatos e versões verdadeiras, reificando-as através da disciplinarização da própria história. Como diz Benjamin (1993), é preciso escovar a



história a contrapelo. Ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirmar a abertura de sentido de seu caráter inacabado. Ele pode e deve ser contado de outra forma, esta é a tarefa que se impõe: dar-lhe outro sentido.

A narrativa apresenta-se como possibilidade de cumprir a tarefa dada. Torna-se imperativo recorrer a ela no estudo das práticas cotidianas, numa perspectiva histórica que assume procurar não o que padroniza, mas perceber suas complexidades, suas junções/separações/misturas, ou seja, o traçado irregular do cotidiano que extrapola as normatizações impostas. Remete à narrativa das singularidades que, tecidas, permitem vislumbrar a totalidade, invertendo o fazer, que busca sempre as repetições, as constâncias automatizadas, que tornam invisíveis as práticas cotidianas.

Vale ressaltar que este movimento de ressignificar as experiências rememoradas não trata de apenas ressignificar o passado, mas também de significar *o presente no passado*. Nada perdura ou permanece, se não for ressignificado, senão será apenas ruído o que se traz, ruído de um passado e um presente desconexos.

Também Certeau (1994) resalta esta questão, dizendo que a narrativa das práticas seria a maneira de fazer indissociável o trabalho com o cotidiano. Narrativa que não se confunde com a descrição; em suas palavras,

*(...) não se trata de ajustar-se o mais possível a uma realidade (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo real que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do real ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura. Deste modo mais que descrever um golpe ela o faz (grifo meu) (Certeau, 1994:153).*

A aparente distância na verdade revela-se como busca. Substantivamente, é a própria narrativa que, ao fazer, diz, trabalhando, assim, com/na/pela própria história, sem dicotomizar hipóteses defendidas e história que a comprova, o que parece fazer da história mero aposto de um refinamento teórico. Opta-se por um fazer que entrelace as diferentes esferas sem dicotomizá-las, movimento da *"teoriapráticateoria"* (Alves,2000).

Certeau (1994) aponta para esta maneira de fazer, ao apresentar o trabalho do historiador Marcel Detienne, que opta por trabalhar com a narração. Tratando do mundo grego, Detienne

*(...) não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos do saber, mas também objetos a saber, cavernas onde mistérios postos em reserva aguardariam*

*da pesquisa científica o seu significado. (...) Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles (Certeau, 1994:155).*

“Re-citar” a história é a possibilidade de ela própria trazer as vozes ocultadas. Isaías Pessoti (1995)<sup>18</sup>, no livro *O Manuscrito de Mediavilla*, apresenta o personagem Nino Astrolábio, pintor que se torna antiquário, possuidor de livros antigos, mapas, enfim, um grande acervo histórico. Nino tem como amigos um grupo de historiadores da Universidade de Milão. Trago um fragmento de diálogo, brilhantemente tecido por Pessoti, um tanto longo como se fará observar, mas ele próprio se justifica.

*Nino voltou à mesa: ‘Passem lá no studio para rever os meus amigos. Eles sentem saudade. Às vezes penso que muitos daqueles manuscritos foram escondidos, proscritos por alguma autoridade. Penso como vozes caladas. Como sementes que não germinaram. Nesses momentos eu tenho inveja de vocês’.*

*‘Por quê?’, indagou Laura.*

*‘São os historiadores que fazem ressoar aquelas vozes. Que resgatam as idéias e os saberes condenados ao esquecimento. É uma linda profissão a de vocês.’*

*‘Não somos tudo isso, Nino’, comentei.*

*‘Mas podem ser. Muitas dessas vozes, antes de serem caladas à força, apelaram a um julgamento justo no futuro. O historiador me lembra um violino que faz soar uma escrita musical muda’ (p. 111).*

Impossível não trazer para o diálogo Benjamin (1993), quando diz que

*(...) em cada época, é preciso arrancar a tradição do conformismo que quer apoderar-se dela (...) O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (p. 224).*

Cabe, então, penetrar nos meandros formativos que permitem a invenção de uma tradição que oficializa determinados valores, normas, regras, sem perder de vista que só a compreensão e não a interpretação aleatória destes processos é que permitirá fazer soar a escrita musical muda, compreendendo a dinâmica sócio-histórica-cultural que engendra estes processos, percebendo o que foi legitimado e validado enquanto modelo e que, ao legitimar-se, eclipsa o que foi preterido, enfim, resgatar uma história social que se constrói e o que foi construído a partir dela, infiltrando-se no cotidiano através das assimilações, das

<sup>18</sup> Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Inês Barbosa de Oliveira a apresentação a Pessoti. Leitora contumaz, não foi só a Pessoti que Inês me apresentou: muitas das referências deste texto encontram-se com as leituras que ela, calorosamente, partilha com seus alunos.

resistências, das alterações, das bricolagens, das negociações... maneiras de saber, de fazer, de saber-fazer.

### *Os fios possíveis: os documentos*

Fazer ecoar as vozes silenciadas. Ao mesmo tempo recomendação e árdua tarefa, que leva ao encontro com os materiais que permitem o contar a história: os documentos.

Esta pesquisa não se furta à análise documental, ao contrário, tem-na como fonte privilegiada. Desenvolve-se partindo do trabalho com o acervo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizado e mantido pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) desta mesma instituição<sup>19</sup>.

O trato dos documentos representa um nó neste emaranhado de fios puxados. A clareza das concepções que orientam o trabalho com eles é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do estudo e na coerência entre o que se proclama (referenciais teórico-metodológicos) e o que se faz.

Discuti-los não se trata de questionar apenas suas origens, mas de interrogar continuamente o que eles querem revelar. O próprio termo incita a discussão. Documento – *documentum*, em latim, que deriva de *docere*, ou ensinar. O que o documento ensina?

A força dos documentos caminha paralela ao desenvolvimento de uma cultura escriturística. O desenvolvimento do Estado se assenta sobre a difusão da cultura escrita. Estudos sobre a história da assinatura (Fraenkel, 1995) apontam para a substituição dos ritos orais de validação pela escrita na vida cotidiana (casamento, contratos, etc.) em que, “a obrigação de assinar anuncia a instalação irreversível do direito escrito” (Fraenkel, 1995, p. 81). Escrita associada ao poder. Uma das mais profundas relações que se instaura e cada vez mais se solidifica.

A escrita passa a exercer papel fundamental na administração e na jurisprudência. Objetivando a informação, os documentos escritos passam a ocupar o lugar da palavra proferida em público (em caso de testemunho), pois davam concretude à prova, ao dado exposto, sobrepondo-se à memória e ao testemunho, servindo de suporte para o desenvolvimento da máquina estatal de administração e controle. A especialização do Estado cria novas exigências e o aumento progressivo da quantidade de documentos,

testamentos e outros atos escritos pode ser verificado nos inventários, a partir do século XVII; aumento que não fica restrito ao clero ou à nobreza, mas se estende entre assalariados, artesãos e outras camadas da população (Roche, 1996).

Avanços da escrita, pela escrita e na escrita; avanços que não se limitam apenas à administração da vida cotidiana pelo Estado, mas, segundo Luria,

*(...) toda mudança nos modos de comunicação ou sistemas de processamento, armazenamento e transmissão do saber e informação produz modificações nas estruturas e processos sociais e cognitivos, nos modos de expressão e pensamento. (apud Frago, 1993, p. 84).*

Os usos da escrita avançam a passos largos, infiltrando-se no dia-a-dia das cidades. Cartazes, emblemas, placas e escrita administrativa surgem como organizadores da vida nas cidades. Escrita que gera novas posturas e usos, socialmente instituídos. Posturas que incitam formas culturais e sociais diferenciadas, reestruturação do pensamento, que o faz avançar. Desenvolve-se a ciência moderna. A escrita, quando passa a ser difundida por meio da imprensa, permite que o texto possa atingir um maior número de pessoas que podem, além de ler, analisar, estudar, comparar. A relação com o conhecimento começa a se alterar. Se antes o conhecimento provinha de Deus e, por isto, a intermediação se fazia necessária para poder interpretar a mensagem divina, a escrita rompe com esta dependência, ao permitir a análise não só da palavra de Deus, mas também da sua obra com interpretações outras, que podiam ser revistas, relidas, refeitas.

A escrita proporciona a conservação de uma parte da mensagem, o que realmente foi dito e dado, fixando a palavra, a mensagem, retendo parte do significado. Objetividade que se contrapõe ao sentido dado ao texto, dissociando a interpretação e fazendo com que esta passe a ser considerada como tal e qual.

*(...) a hipótese do texto oferecer algo invariante e autônomo, que pode ser contrastado com as interpretações deste, todas subjetivas, falíveis e produtos da imaginação. Essa distinção foi propiciada pela cultura escrita, pois, na verdade, a escrita separa o processo de compreensão em duas partes: a preservada pelo texto, o dado, e a fornecida pelo leitor, a interpretação (Olson, 1995, p. 175).*

Sob esta mudança conceitual a Reforma também se alicerçou, na diferença entre o dado e o entendido, o texto e a interpretação, a partir da qual se desencadeou o surgimento

---

<sup>19</sup> O PROEDES é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Fávero. O acervo CAp foi organizado sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Helena Ibiapina.

da ciência moderna. Explorar as possibilidades múltiplas de interpretação e investigação do texto permite a prática cumulativa de pesquisa e a incorporação de novas descobertas às já existentes. O texto, visto como algo fixo e posto, propõe como forma de trabalho a *descontinuidade entre observação e conclusão, evidências e afirmações*. Olson (1995) conclui:

*A evolução de uma tradição de cultura escrita, portanto, envolve mais que a aquisição do conhecimento ou o desenvolvimento de um tradição de pesquisa acumulativa. Envolve uma nova maneira de se classificar e organizar o conhecimento. Em primeiro lugar, envolve a distinção sistemática entre o que o texto diz e o que significa, ou seja, entre o texto e sua interpretação, e, a partir daí, entre os fatos e as teorias, as observações e a organização dos primeiros em complexos sistemas de conhecimento (p. 174).*

São modos de pensamento que postulam um novo paradigma para a pesquisa, principalmente a histórica. A objetividade, enquanto marca identificatória dos textos, permite a busca da “verdade”, já que os documentos não trazem impressões e interpretações dos acontecimentos, mas exprimem o fato em si, através da descrição objetiva deste. O triunfo do documento coloca como tarefa do historiador tão somente extrair do texto documental aquilo que ele contém. A falta de documentos escritos representava a impossibilidade da realização dos estudos históricos.

Entende-se documento como sinônimo de texto. Este modelo de história factual, fundada no que era possível apreender dos documentos, só começa a ser alterada na década de 40, com a crítica feita a partir das proposições da história nova, gerada a partir do grupo de fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que combatiam a tradição de uma história factual, de acontecimentos que encobriam o verdadeiro da história, residente nas estruturas ocultas, o que os *Annales* se propuseram a analisar. Assim, estes colocam-se como reação a uma história superficial, em busca de uma história profunda e total, interessada não no fato histórico, que é criticado veementemente, quando do entendimento de que não há realidade histórica acabada que se dê a conhecer.

A história nova, ao criticar a absolutização dos documentos oficiais como fontes privilegiadas de uma história que, sendo assim, se constitui superficial e amplia a própria noção de fonte. Incita uma revolução documental com o alargamento do que se entende por documento. Procurando embrenhar-se pela análise das estruturas, a história nova recorre a

outras fontes que, na articulação com os documentos já privilegiados, possam dar a conhecer o cotidiano onde estes se expressam. Vovelle (1998) explicita que

*(...) a escrita perde seu privilégio, enquanto assumem importância a arqueologia, o documento iconográfico e até mesmo a enquete oral no âmbito de uma etnologia histórica.(...) inscrevem-se assim como uma tentativa obstinada para contornar o silêncio das fontes, a partir de meios que ontem teriam sido considerados indevidos (p. 78).*

No entanto, a crítica dos *Annales* é mais radical e permite que se avance mais no questionamento do trato dos documentos, enraizando sua crítica naquilo que lhe conferia legitimidade e *status*: a objetividade das informações advindas dele.

Levantam a questão de que o documento não se trata apenas de vestígio do passado que, atravessando o tempo, se dá a ler. Visto enquanto produto fabricado socialmente, assume a intencionalidade ora expurgada de si. Fabrica-se a partir de relações sociais e é expressão destas relações, de relações de poder, que criam uma auto-imagem a ser ensinada a partir de então.

Le Goff (1996) traz a questão de que a história transforma o documento em monumento, enquanto tudo aquilo que é capaz de trazer de volta o passado, instalando-se como obra de perpetuação desta recordação. Pensar os monumentos é pensar em criações deliberadamente construídas para marcar algum acontecimento, mantendo-o vivo. Contudo, esta construção não se dá aleatoriamente: algo é lembrado em detrimento de algo, que é relegado a segundo plano. Assim, o monumento ergue-se através do crivo do poder que delibera o que deve ser perpetuado, marcando-se essencialmente pela sua intencionalidade.

Relacionar documento a monumento permite reconhecer que o documento, mais que uma prova dos fatos, tem em si a questão da intencionalidade, da parcialidade. Segundo Le Goff (1996),

*O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro -- voluntária ou involuntariamente -- uma determinada imagem de si própria (p. 548).*

Desta forma, o que se coloca é que a leitura de documentos precisa ser feita levando em conta sua condição de monumento, analisando as condições de sua produção, escavando as diversas camadas que o compõem, indo além do lustroso verniz aparente, quase um trabalho de arqueologia do documento. Cabe também considerar sua presença, enquanto

legado histórico, ou seu esquecimento, confinado em alguma estante/gaveta que o imobilizou. O que as presenças e as ausências revelam apontam para as explicações construídas e validadas.

Para esta pesquisa, fica a consciência de que os documentos que se propõe analisar não foram construídos de forma despreziosa, mas sim construindo já uma explicação/visão de um dado momento. Ao tomar o documento para análise, é preciso levar em consideração que este precisa ser lido em suas intersecções. Nas palavras de Cardoso & Vainfas (1997),

*(...) trata-se, antes, de relacionar texto e contexto: buscar os nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais se exprimem e o conjunto de determinações extra-textuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos. Em uma palavra, o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social (p. 378).*

Ler os textos, oficiais ou não, como gerados em condições socioculturais próprias, que precisam ser trazidas à leitura de forma integrada. Documentos de diferentes origens, mas que exigem também serem entendidos como documento/monumento. Assim, não só os planos oficiais, as leis, os pareceres e os decretos serão tomados como objetos de análise, mas dialogarão com outras fontes, como fotos, cadernos, textos produzidos tanto por alunos como professores, relatos orais e outros, sugerindo como fontes outras produções culturais, que, enraizadas no cotidiano, evidenciam o jogo de negociações que as compôs, dando voz ao que foi silenciado neste processo, preenchendo as lacunas dos documentos oficiais, permitindo compreender como este documento, numa visão já ampliada, se estruturou, ou perceber, sob a influência machadiana, que também as capas de veludo têm franjas de algodão.

*Fontes de pesquisa: entre acervos e arquivos, as dimensões da memória coletiva e o campo de trabalho de pesquisa*

Ao abrir o diálogo com os documentos e sua multiplicidade, torna-se necessária a discussão sobre as fontes de pesquisa e o que elas corporificam: a memória que se pretende resgatar.

A questão da memória vem assumindo, no âmbito acadêmico, contínua valorização, enquanto temática a ser discutida. A emergência de novas fontes e metodologias de

pesquisa diferenciadas vem ressaltando a discussão em torno da temática. Este fato pode ser percebido no avolumado e crescente número de trabalhos que recorrem à história de vidas, à produção de conhecimento histórico, a partir de estudos em arquivos pessoais, história oral como opção teórico-metodológica, orientadora de seus estudos. Outro ponto relevante é o aumento de pesquisas que tomam a própria memória como objeto de investigação, buscando compreender sua dinâmica de constituição. Nestes trabalhos, percebe-se a tentativa de construir um arcabouço consistente, que possa embasar as pesquisas que têm enveredado pelas orientações já citadas.

Sendo assim, num trabalho que se assume enquanto historiográfico, a discussão sobre a memória e a forma pela qual ela se constitui torna-se exigência para o delineamento de diretrizes de pesquisa. Trabalhar com história implica tratar do passado, fazendo da presença da memória deste passado condição de realização da pesquisa.

Eis uma questão complexa, atravessada por outras que precisam ser trabalhadas: relação entre passado-tempo-história-memória. Em geral, a visão corrente do passado remete a um tempo dado, posto que posterga à história a tarefa de preservá-lo. Assim, à história, enquanto inventariante, cabe reconstituir tal e qual os acontecimentos já sucedidos.

Ao falarmos de memória, remete-se a lembranças, a fatos importantes que se gravam, em geral, na pessoa. Vê-se, assim, a memória de forma particularizada, limitada ao sentido emocional que a integra. Em artigo sobre o tema, Kenski (1997) apresenta os diferentes sentidos da memória individual: mitológico, ficcional, individual, social e cultural.

Mas, no âmbito deste trabalho, cabe explicitar que memória é esta a ser reconstruída. Trata-se de uma memória coletiva, de fatos que se destacam na construção do cotidiano coletivo e ganham o *status* de memória oficial a ser resguardada. A conservação desta memória coletiva não é resultado do simples armazenamento de informações-fatos que aconteceram e se foram acumulando. Passam por um processo seletivo, onde o que é relevante é preservado – filtros construídos socioculturalmente, num intrincado jogo entre saber-poder. Assim, o que fica já não é o que aconteceu, mas o que disto foi considerado válido, passível de ser memória.

Se antes a dupla função de guardar e transmitir conhecimentos cabia, nas sociedades calcadas na oralidade, aos velhos, hoje vivemos na tensão da dispersão desta memória, o



que Von Simon (2000) chama de sociedade do esquecimento, que, na verdade, se insere na atual sociedade da informação. Trata-se das diferentes faces da mesma situação e que, nesta tensão, gera novos desdobramentos, principalmente no que tange ao exercício de fazer história e trabalhar com a memória.

Hoje, sem dúvida, há um maior acesso à informação de forma mais generalizada -- não digo que haja democratização, pois isto implicaria em outros princípios para esta difusão, que ainda se marca pela evolução quantitativa. As formas de acesso também se multiplicaram, permitindo que um número maior de pessoas tenham informação. Entretanto, concomitante a este processo, a conjuntura sócio-político-cultural hoje impõe novos valores à sociedade. Num quadro marcado pelas orientações neoliberais, as informações tornaram-se também bem de consumo. A modernização dos meios de comunicação, que fragmentam as informações e as repassam numa velocidade assombrosa, faz com que estas nos atravessem, sem estabelecer o diálogo com o sujeito.

Não se trata de que deveríamos guardar tudo a que temos acesso, mas o movimento, hoje corrente, é o do consumo "a-crítico" das informações, minando a capacidade de mediação e seleção das mesmas. Ressaltam-se, assim, a importância e a emergência dos lugares de memória, que

*São monumentos, hinos oficiais, quadros e obras literárias e artísticas que expressam a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade (Von Simon, 2000:63).*

Em geral, há lugares onde a memória está monumentalizada, gravada em algum suporte que permite que atravesse seu próprio tempo. Os lugares de memória, tal como descritos, contêm também os documentos -- de diversas naturezas -- enquanto possibilidade de construção de uma versão do passado. O que contam também se encontra numa condição de monumento, o que permite fazer dialogar com as proposições de Le Goff (1998).

Na contemporaneidade, com o crescimento dos registros que constituem estes lugares de memória, sabendo que estes recorrem aos mais diferenciados suportes, tornam-se necessários a organização e os cuidados para a manutenção destas memórias. Dá-se aí a criação de instituições, que têm sua gênese determinada pelo objetivo de serem este guardião da memória coletiva.

As instituições-memórias têm-se difundido no país, sendo, em geral, ligadas ou associadas a Universidades e/ou instituições científicas, que se dedicam à investigação da memória. Assim, ao realizar esta pesquisa, a rota de investigação faz da instituição-memória caminho possível. No entanto, é central que esta trajetória seja discutida, tendo em vista que

*A instituição-memória realiza a produção racional e organizada de uma memória perdida, ao invés de se constituir depositária de uma memória vivida, a qual só pode existir nos grupos sociais que apresentam intensa vivência coletiva e forte identidade cultural (Von Simon, 2000:66).*

Assim, a instituição-memória não tem sua existência fundada no binômio guarda-divulgação, mas, ao realizar uma produção racional e organizada, infere sentidos à memória recuperada. Isto refere-se ao tratamento sistematizado que, dado aos mais diferentes lugares de memória, as faz constituírem-se em fontes de pesquisa. Percebe-se que, na verdade, as fontes de pesquisa já não são os lugares de memória em primeira instância, mas, na verdade, o que dela se produziu no interior das instituições-memória.

O trabalho realizado consiste na busca, no tratamento, na recuperação, na organização e na disponibilização da memória recuperada. Este trabalho que produz a fonte não se dá alçatoriamente, mas funda-se em referenciais de pesquisa que se coadunam com as premissas da instituição à qual estão ligadas e que orientam a realização dos trabalhos, imprimindo sua marca no documento.

Interesso-me aqui em discutir principalmente dois momentos, que considero essenciais para a compreensão da fonte: a coleta e a organização dos documentos<sup>20</sup>. Estes são momentos determinantes na produção do documento que a instituição-memória difunde e de que se torna guardiã. A coleta de documentos e fontes primeiras já traz em si embutida a idéia da seleção. A coleta não significa o recolhimento de tudo que existe enquanto lugar de memória, mas implica a seleção de documentos mais relevantes e significativos para a constituição da memória. Ao escolher uns e preferir outros, já se está construindo uma versão do passado; aquilo que deve ser lembrado já sofreu a interferência deste processo de coleta.

---

<sup>20</sup> Ao referir-me a documento, faço-o na compreensão de que este abarca a idéia de lugares de memória, sabendo que estes são de diferentes naturezas.

A organização das memórias recuperadas também já constrói uma dada versão do passado. Em geral, os documentos selecionados não são únicos, não estão isolados, mas compõem agrupamentos, coleções, onde, vistos em conjunto, permitem perceber a memória social, as intenções e os alcances do que foi produzido. Contudo, estas coleções não são dadas, passando também por filtros seletivos que ordenam, aproximam e afastam documentos uns dos outros. O que faz com que documentos de diferentes naturezas pertençam a um mesmo conjunto? O que permite dizer que este cabe neste agrupamento e não tem lugar em outro? Esta organização dota cada coleção montada de sentidos próprios, ainda que de uma forma sutil, já dando uma conotação própria à memória recuperada.

Ao disponibilizar este material, dando aos grupos interessados acesso aos documentos, as instituições-memórias não só divulgam a memória, mas também seus próprios referenciais de pesquisa; a leitura dos documentos é atravessada pelos sentidos dados quando de sua produção. É preciso pensar que este acesso é mediado pelo tratamento anterior dedicado ao documento.

Assim, estas questões são essenciais para iluminar o caminhar entre as fontes de pesquisa que os documentos organizados nas instituições-memória constituem, sendo estas centros de memórias, arquivos, museus, bibliotecas, entre outros, pois, ao mesmo tempo que contribuem para a construção do conhecimento histórico, preservando e divulgando documentos, o caráter sistemático de organização e produção dos documentos já impede a uma dada versão da história, segundo Camargo (1998):

*Tais centros apresentam como característica fundamental a proposta de trabalho que envolve a reunião, a preservação e a organização de arquivos e coleções (geralmente compostos de documentos originais, as "fontes primárias") e de conjuntos documentais diversos (de natureza bibliográfica e arquivística, originais ou cópias) reunidos sob o critério do valor histórico e informativo, em torno de temas ou de períodos da história. Trabalha-se, portanto, com informação especializada (p. 50).*

A pesquisa que desenvolvi recorreu a estes centros de memória, que têm permitido ao pesquisador – não só na área de Educação – desenvolver as mais diferentes investigações a partir do diálogo com os documentos. Sabendo-os não mais fontes primárias, mas informações especializadas – pois revelam a concepção de história, memória e documento que subsidia as ações empreendidas no centro de memória, o que se

revela na organização e na disponibilização do acervo – a compreensão do processo que construiu o acervo disponibilizado permite discutir e ir além da sua monumentalização, realizada pelos centros de memória.

Esta investigação tem como fonte privilegiada os acervos do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade PROEDES, tornado um dos Programas da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1995. Coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Fávero, o PROEDES nasce de forma peculiar: desdobra-se de uma pesquisa realizada de 1987 a 1990 por professores da Faculdade de Educação da UFRJ sobre a Faculdade Nacional de Filosofia, extinta em 1968. Ao longo de sua existência, o PROEDES tem privilegiado investigações em duas linhas de pesquisa: História das instituições educacionais e científicas e seus atores e a construção do pensamento educacional brasileiro.

Nitidamente, percebe-se que a dedicação à história das instituições se dá como continuidade do processo que gerou o programa e, indo além, também atendendo às necessidades da própria Universidade que a sedia, tendo em vista que a Universidade Federal do Rio de Janeiro carrega em sua longa trajetória a marca da institucionalização da Universidade no Brasil e os caminhos que esta tem trilhado, pois a Universidade do Brasil, instituição que a origina, incita padrões para a Universidade brasileira de forma generalizada.

O PROEDES conta com fundos permanentes de órgãos da própria UFRJ, de alguns educadores (Paschoal Lemme, Dumerval Trigueiro) e outras instituições. Suas atividades tem-se desenvolvido procurando

*(...) trabalhar o arranjo dos fundos arquivísticos, a partir da classificação dos documentos e dependendo da complexidade do arquivo, estabelece-se um plano estrutural, tendo por base dessa classificação as séries, entendidas como 'seqüência de documentos de um mesmo tipo'. Uma vez classificados, os documentos recebem em seguida códigos que permitem, através de inventários, serem localizados nos arquivos e armários onde se encontram acondicionados.*

*Para que um arquivo e/ou coleção permanentes cumpram de forma adequada a função de atendimento ao público, de colocar à disposição do usuário o conteúdo de seu acervo, faz-se necessário que se processe de forma clara a descrição dos documentos que poderá resultar em diferentes instrumentos de pesquisa. (...) observamos ainda, que essa descrição, quando feita de forma apropriada, tem condições de vir-a-ser fator decisivo para estreitar os vínculos entre o usuário, qualquer que seja o objeto de pesquisa a que se propõe, e o arquivo (Fávero, 2000: 112).*

Ao expor a forma de trabalho que norteia as ações do PROEDES, indicando como se dá o encontro com os documentos que compõem seus arquivos, a autora mapeia o curso dos trabalhos desenvolvidos no programa. Apresenta a questão que se propôs discutir: a mediação feita pela seleção a que os documentos se submetem.

Aponta que a descrição clara que apresenta de cada documento constitui fator determinante para tomada ou não deste como fonte, o que sugere uma transformação deste documento que, acompanhado de uma descrição detalhada, enfatiza determinada característica, omitindo outras, precipitando uma ordenação e uma tomada de fontes que poderiam, numa leitura diferente, ser alteradas. Esta dinâmica incita a reflexão de que o trabalho do pesquisador, ao enveredar-se nos centros de memória, não pode limitar-se ao recolhimento de fontes já previamente selecionadas, exige o refazer a caminhada de modo a permitir os cruzamentos e as releituras que desnaturalizem o documento de sua condição de dado absoluto. Além disto, a organização de séries estabelece como critério documentos de um mesmo tipo – mas o que implica ser do mesmo tipo: a temática, a natureza do documento ou do período? Esta organização das séries, então, remete a uma ordenação dos documentos que não se limita ao arranjo do arquivo, mas aos desdobramentos da pesquisa.

A investigação realizada coloca em foco o arquivo do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contém documentos que antecedem sua fundação como braço da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1948. Aberto à consulta em 21 de setembro de 1999, sua elaboração foi motivada pela comemoração dos 50 anos de existência do colégio, em 1998. O arquivo, organizado sob a coordenação da Professora Helena Ibiapina, conta com um total de 3.516 documentos de diferentes naturezas, entre eles fotos, recortes de jornais, relatórios, normas e legislação, projetos de engenharia, entre outros, agrupados no quadro demonstrativo organizado, no plano estrutural, desta forma:

<b>Tipos de documentos</b>	<b>Quantidades</b>
<b>Textual</b>	
Manuscritos – Datilografados	1.390
<b>Impressos</b>	
Relatórios	89
Recortes de jornal	144
Publicações do CAP	84
Normas e legislação	121

Publicações em geral	14
<b>Audiovisuais</b>	
Fita cassete	1
Fotografias	1.655
Convites	16
Projetos de engenharia	2
<b>Total</b>	<b>3.516</b>

Fonte: Plano estrutural do CAp (PROEDES, 1999)

O plano estrutural do CAp apresenta uma organização que se faz a partir de eixos centrais em torno dos quais se articulam séries ou subséries temáticas que compõem o eixo selecionado. Dispõem-se da seguinte forma:

- 1 Trajetória histórico administrativa*
  - 1.1 Fundação e o crescimento do Colégio de Aplicação*
    - estudos e projetos*
    - organização do colégio*
    - modelo de documentos oficiais do CAp*
    - Hino do CAp*
    - Resumo Histórico*
    - Correspondência*
    - Notícias em jornais*
  - 1.2 Legislação*
  - 1.3 Instalações físicas*
- 2 Orçamento*
- 3 Eventos*
- 4 Ensino*
- 5 Avaliação*
- 6 Corpo docente*
- 7 Corpo Técnico*
- 8 Corpo discente*
- 9 Licenciatura*
- 10 Arquivo do professor Luiz Narciso Alves de Mattos*

(PROEDES, 1999)

Tendo como preocupação central a formação de professores, seria acertado dizer que, no âmbito desta pesquisa, a série Licenciatura fosse privilegiada. No entanto, ao discutir os filtros seletivos que se fazem presentes, quando da coleta e da organização dos arquivos, entendo que só é possível retomar o cotidiano da instituição valorizando o diálogo entre as diferentes séries que compõem o arquivo, até porque, ao tratar da formação de professores, isto não implica que a única fonte para discutir tal questão seja a série organizada para tal. A leitura dos documentos permite dizer que o cruzamento se faz

essencial, pois, ao organizar a série, outros documentos que se referem a uma mesma temática foram articulados em séries diferentes, por questões que se centram mais na natureza do suporte ou de sua produção que na temática a que se refere.

Assim, mesmo tendo centrado a investigação em séries como Ensino, Licenciatura, Avaliação e Experimentos, todas as séries foram visitadas, objetivando ir além do que ela já determinava, buscando estabelecer relações entre as diferentes séries, fazendo com que os documentos dialoguem entre si, reconstituindo a trajetória do colégio de forma a recuperá-la em sua totalidade, nos múltiplos sentidos e movimentos que a constituem.

Assumindo este objetivo de transitar na complexidade do cotidiano da instituição, o que só assim permitiria a narrativa da sua história, outras instituições foram chamadas a dialogar com os documentos do PROEDES. Foram realizadas investigações também no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, que abriga inúmeros documentos sobre o período de desenvolvimento do Colégio de Aplicação, como também constam de seus arquivos permanentes séries que remetem à trajetória de educadores que construíram a educação brasileira, entre os quais Anísio Teixeira, Gustavo Capanema, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho. Mesmo não sendo um centro de memória dedicado exclusivamente à produção de conhecimento sobre a História da Educação no Brasil, o CPDOC abre-se à leitura da trajetória educacional, permitindo, inclusive, que, no entrecruzamento dos documentos sobre diferentes temáticas, quando postos em relação, narrem a história educacional, explicitando-a como processo dinâmico sociopolítico-cultural que se constrói nas relações de poder.

Ao recorrer aos arquivos do CPDOC, sendo priorizada a consulta a séries que tratam da legislação da época e do arquivo Gustavo Capanema, à primeira vista afastou-me da temática desta pesquisa – formação de professores através da experiência no Colégio de Aplicação. Contudo, contraditoriamente, aproximo-me ainda mais dela. Na verdade, pretendo alargar as fontes, indo além dos documentos que remontam à vida do colégio, mas buscando as relações entre esferas micro e macro, ou, para melhor compreensão, dar espaço às vozes que, com sua atuação direta na instituição ou indiretamente, constituíram a experiência a ser analisada. Ao perceber as conexões existentes não só se centrando nas pessoas físicas dos educadores, mas nas idéias que representam e defendem, é possível

mergulhar em busca da gênese da proposta de formação delineada, conseguindo recuperar as tensões que engendraram os movimentos que a constituíram, rompendo com o pretense consenso que os documentos do CAP apresentam. Não pode ser esquecido que os documentos guardados passam pelo filtro seletivo que, ao conferir-lhes importância, valida determinada visão em detrimento de outra, que é secundarizada ou apagada. Este foi o ponto que me impeliu na busca de entrecruzar as fontes da pesquisa: dar voz ao que foi emudecido na seleção do que é válido e representativo na trajetória do CAP.

Aliada a esta questão, fazia-se necessária a pesquisa que retomasse as matrizes conceituais que permeavam o debate educacional da época. Sendo assim, a biblioteca foi uma das instituições-memórias que se marcam como essenciais no mapeamento de uma trilha de pesquisa, tendo em vista que a pesquisa bibliográfica que recuperasse a produção intelectual do período, privilegiando os atores sociais envolvidos na questão, era essencial para o desenvolvimento da pesquisa, no que ela se propõe.

Outros documentos foram chamados também ao diálogo. Trata-se de documentos que se originam de fontes orais, de entrevistas realizadas com professores que atuaram e/ou se formaram no Colégio de Aplicação. Recorre-se, assim, a expediente da História oral, que se tem difundido no Brasil como metodologia de pesquisa. A história oral tem sido discutida no âmbito acadêmico com vigor e tem-se tornado referencial para diferentes trabalhos desenvolvidos no campo da Educação<sup>21</sup>.

Apesar de ser discutida de forma intensa, a novidade da história oral exige que os questionamentos em torno dela sejam intensos, principalmente no que tange à sua confiabilidade como fonte, que se diferencia pelo suporte da fonte escrita. As discussões centram-se basicamente na possibilidade ou não de conferir ao documento oral *status* de documento.

Ao recorrer aos relatos orais, dá-se à escuta a voz dos atores que, envolvidos no cotidiano, ficaram na sombra, anonimamente presentes. Ao recuperar suas vozes, é possível percebê-las mais que fonte informativa ou com fins comprobatórios, mas dar visibilidade à

---

<sup>21</sup> O Centro de Memória da Unicamp conta com um Laboratório de História oral. O Museu da Escola de Minas Gerais – Centro de referência do professor (SEE/MG) tem em desenvolvimento um projeto de história oral com objetivo de compor um banco de depoimentos orais. Além destas experiências, é importante, para perceber a relevância da discussão, terem sido realizados encontros regionais sobre história oral, além de haver a entidade de âmbito nacional, que congrega pesquisadores que fazem da história oral opção metodológica



riqueza das múltiplas vozes, que, muitas vezes ausentes dos documentos escritos, ao serem evocadas, permitem a reconstrução das tensões, dos conflitos e dos acontecimentos que são dissimulados na versão oficial. Rompe-se com a linearidade imposta, que parece assentar-se sobre a visão de redes de poder também lineares e consensuais. Tais assertivas permitem compreender que a opção de história oral se faz na medida em que uma determinada visão de história apresenta-se, justificando-se pela riqueza interpretativa do método, que não reside no ato de compilação de dados que correspondam a verdades históricas, mas sim na análise das diferentes visões de mundo dos grupos sociais envolvidos na pesquisa (Von Simon, 1996).

A história oral possibilita a recuperação da polifonia do cotidiano, incitando o trabalho com identidades e diferenças. O documento produzido pela opção metodológica em que a história oral se constitui não impele a assunção de um relativismo absoluto, ao contrário, encaminha a busca pela objetividade na trama das intersubjetividades presentes, ao assumir que os relatos individuais são, sim, pessoais, mas enraizam-se no coletivo, na dinâmica social onde este sujeito estava inserido. Torna-se, assim, possível reconstruir o passado de forma compartilhada, compreendendo-o, e também o presente, de forma crítica – objetividade que se constrói fundada na alteridade.

Contudo, é preciso deixar claro que as considerações que faço acerca da história oral se põem diante das implicações que estas trazem para o desenvolvimento da pesquisa. Minha opção, neste âmbito, não foi de estar recorrendo ao expediente de entrevista ou depoimentos orais. Minha rota de investigação foi traçada priorizando a incursão nos centros de memória, o PROEDS principalmente.

Assim, os trabalhos com os arquivos foram o ponto central desta pesquisa. Entretanto, dentre arquivos consultados figura também os arquivos do Núcleo de Estudos Curriculares (NEC)<sup>22</sup>, da Faculdade de Educação da UFRJ. Entre os documentos consultados nos arquivos do NEC, encontra-se um acervo de depoimentos orais de professores e ex-diretores do CAP, colhidos em entrevistas feitas no curso da pesquisa *Currículo de Ciências: um estudo sócio-histórico*. Estes relatos também foram tratados enquanto fontes documentais – ainda que de natureza diversa – que subsidiaram as análises

---

<sup>22</sup> Coordenado pelo Professor Antônio Flávio Moreira. Congrega professores (da própria UFRJ e de outras Universidades também) que se têm dedicado à investigação de questões referentes à construção curricular, às políticas públicas curriculares, bem como às investigações que sigam o caminho dos estudos históricos

empreendidas. Ao tomá-los como fonte, pondo-os ao lado de outras fontes já discutidas, é preciso retomar as implicações que as fontes orais trazem à investigação. O entendimento desta questão é fundamental para a compreensão de que os relatos orais, apesar da natureza diferenciada, são fontes de investigação que precisam ser tratadas assim como os documentos escritos.

Desta forma, o que se constrói no âmbito desta pesquisa se dá no cruzamento de diferentes fontes, documentos de naturezas diversas, mas que, ao dialogarem, permitem que o mergulho na corrente da história seja efetivo, que se desvelem não os produtos das ações, mas as acompanhe em suas gêneses. Mais que resultados e forma congeladas de realidade vivida, pretende-se não apenas recuperá-la, visto que não está dada em seus sentidos, mas reconstruí-la enquanto história possível.

**III – Busca pela História...**  
**Em que terreno se enraíza a formação docente**

*Tudo aquilo que os modelos procuram modelar é sempre um sistema de poder, mas se a eficácia do sistema se mede pela sua invulnerabilidade e capacidade de durar, o modelo se torna uma espécie de fortaleza cujas muralhas espessas ocultam aquilo que está fora. Palomar, que sempre espera o pior dos poderes e contrapoderes, acabou por convencer-se de que o que conta na verdade é aquilo que ocorre não obstante a forma que a sociedade vai adquirindo lentamente, silenciosamente, anonimamente, nos hábitos, no modo de pensar e fazer, na escala de valores.*

Ítalo Calvino (Palomar, 1994)

### *3 - Educação Nova Como Matriz de Construção das Ações Educacionais na Década de 40-50: entre Mitos, Desafios, Articulações e Construções Diversas*

Ao tratar do tema da construção de uma proposta de educação de professores na Universidade, que se fez através da experiência de ser professor numa escola secundária, que se viabiliza com a criação do Colégio de Aplicação, implicando também numa proposta de educação para o ensino secundário, trilho um caminho que me direciona para o questionamento das matrizes que orientaram a construção deste modelo de formação de professores.

As propostas que se delineiam têm como premissa os postulados escolanovistas que se desdobram do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Os embates que se organizam nos anos 20 e 30 em torno das formulações que o Manifesto apresenta desenvolvem um movimento que, em diferentes instâncias e a partir do enfrentamento entre os diversos grupos que neste cenário se envolviam nas discussões no âmbito educacional, possibilitou que nos anos 40 e 50 as propostas escolanovistas fossem referendadas como fundamento para as ações político-educacionais implementadas então.

Contudo, o que é compreendido como Educação Nova ou como postulados escolanovistas se constitui como aspecto nebuloso nas leituras que se fazem da época em questão: a homogeneização da Escola Nova como movimento internamente consensual, numa pasteurização das diferentes vertentes que o constituíram, as generalizações precipitadas, que fazem do escolanovismo um movimento que tem como preocupação tão somente a individualização do ensino, centrando-o na figura da criança, a elaboração de métodos ativos e o viés psicologizante que o permeia.

Assim, neste momento, tenho como objetivo fundamental rastrear a trajetória do movimento e perceber as diferentes construções que se originaram dos enfrentamentos que foram travados, questionando a visão consensual que abriga, sob o mesmo teto de classificações generalistas, como ESCOLA NOVA, formulações que, mesmo tendo filiação semelhante, se desdobram em propostas diferenciadas para a educação brasileira. Argumento que o que chamamos de Escola Nova ou Movimento Renovador não pode ser considerado como um uníssono no discurso pedagógico brasileiro, mas é preciso que sejam percebidas as diferentes vozes que o compõem, suas modulações distintas, que

imprimem ritmos diferenciados. Em verdade, o que é agrupado de modo uniforme, constitui discursos-construções híbridas, com leituras diferenciadas de pressupostos comuns, originando produções e propostas diversas.

As leituras lineares que, apressadamente, inferem sentidos à Escola Nova tornam o movimento simulacro de si mesmo, não permitindo que a trajetória de “dar-se a ler” seja efetivamente lida, traduzindo-a de forma a acentuar os aspectos gerais e consensuais, eclipsando as tensões, as disputas e as articulações que se desenvolveram naquele momento.

Mesmo sendo grande o interesse da Historiografia da Educação pelo período republicano, principalmente pela era Vargas, esta traz à tona os períodos, as fontes e os temas que foram mais recorrentes e que construíram uma versão para a trajetória das idéias-sujeitos envolvidos neste processo. Bontempi Jr. (1999), em artigo que apresenta estudo realizado sobre a produção historiográfica brasileira, inquirindo sobre os horizontes teóricos, as abordagens, os temas e os modos de produção no período de 1977 a 1988, objetivando perceber o que foi permitido e/ou interdito na construção do conhecimento-memória da História da Educação brasileira, apresenta os modelos privilegiados nos diferentes temas abordados na pesquisa histórica. Os estudos que tratam do pensamento educacional têm como procedimento mais recorrente a colagem dos sujeitos do pensamento estudado e seu agrupamento, o que possibilita a definição genérica do mesmo pensamento como sendo “liberal”, “autoritário” e “reacionário”. Não é de surpreender que as idéias mais estudadas sejam a dos escolanovistas das décadas de 20 e 30, dada a grande importância das ações que se consubstanciam em políticas educacionais. Estas idéias, que foram privilegiadas pelo estudo do pensamento educacional brasileiro, não fugiram também dos grupamentos classificatórios que rotulam e homogeneizam o movimento, na aceitação precipitada e desacompanhada de uma reflexão maior das idéias escolanovistas.

Estas generalizações-classificações esvaziam o próprio sentido do movimento. Zaia Brandão (1999) apresenta, em artigo que se desenvolve com base na pesquisa que realizou sobre Paschoal Lemme, o mal-estar que este demonstrava diante das classificações a que o movimento é submetido. *Eles não entenderam nada... ele comentava com tristeza* (Brandão, 1999:54).

A partir deste questionamento de Lemme, que, como relata Brandão, se mostrava insatisfeito com a versão preliminar de seu texto, a autora volta a questionar-se sobre os pioneiros e as pesquisas sobre o movimento. Interrogava-se principalmente sobre:

*Por que os educadores envolvidos no movimento da escola nova, e responsáveis pelos primeiros esforços de ampliação da escola entre nós, vinham sendo transmutados pela literatura especializada de heróis em vilões? Quais as condições necessárias à superação das cristalizações dessas memórias? Como articular essas várias memórias no processo de construção histórica? (Brandão, 1999:13).*

Assim, a autora explicita que objetiva pôr em evidência como se teria processado a transmutação da memória sobre os Pioneiros, visando compreender o processo de homogeneização da historiografia, no sentido da construção de outra memória-monumento: o escolanovismo (p. 22).

É interessante perceber a distinção que aqui apresenta a autora: o movimento renovador e o escolanovismo, apontando este último como pastiche do primeiro, construído a partir do processo de homogeneização e simplificação que o movimento renovador sofreu.

Contudo, a distinção que a autora sugere abre a possibilidade de novos questionamentos sobre a trajetória da Escola Nova no Brasil, apontando pistas sobre o processo desenvolvido, podendo abrir chaves de compreensão para a gênese das idéias difundidas como sendo a Escola Nova no Brasil. A partir desta hipótese, é possível perceber que o movimento renovador não guarda identidade total com o que é expresso como Escola Nova. Esta situação fica evidenciada pela forma como as idéias escolanovistas se tornam conhecidas pelas gerações atuais<sup>1</sup>: reduzida à questão técnica e metodológica, sua apresentação restringe-se aos modelos desenvolvidos ou às metodologias criadas, desenraizando estas produções do contexto sócio-histórico-cultural que as marcaram. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é tratado, de forma

---

<sup>1</sup> Como Professora do Curso de Formação de Professores – tanto do nível médio como superior – constantemente me deparo com programas que, no campo da Didática, se referem à Escola Nova como surgimento de métodos ativos, num ensino centrado no aluno. Em geral, citam-se os trabalhos de Decroly e Montessori, ignorando a experiência desenvolvida no cotidiano das escolas brasileiras, o que só se torna conhecido em cursos de História da Educação, restringindo-os também à elaboração do Manifesto dos Pioneiros, tratado como fato histórico. Esta prática encontra respaldo nos livros didáticos direcionados à formação de professores. A série “Fundamentos”, da Editora Ática, com diversos títulos destinados aos cursos de formação, pode ser vista como exemplo do que aqui aponto.

simplista, como marco espaço-temporal de todo um movimento que tem uma amplitude muito maior que a propagada. Desta forma, há um esvaziamento de uma trajetória que estabelece alguns dos caminhos trilhados pela educação brasileira, desperdiçando os potenciais questionamentos que sua ação refletida poderia trazer para o debate educacional contemporâneo.

Sendo assim, tratar do movimento da Escola Nova exige que os princípios escolanovistas sejam interrogados, a fim de que, indo além dos mitos difusos que os cercam, se possa compreender a proposta que os renovadores sustentavam, superando a caricatura construída a respeito do movimento.

Contudo, penso ser de suma importância deixar claro o que me motiva na construção deste texto. Desprovida da pretensão de construir uma nova versão para a historiografia sobre o momento, procuro, sobretudo, permitir-me ler uma história apresentada de modo uniforme; procuro, nesta releitura, perceber os diferentes tons e matizes de uma história plural, que teve suas cores encobertas por um verniz opaco. Trata-se de recuperar a polifonia da história, reconstruída através de uma leitura polissêmica. Não procuro nenhuma verdade absoluta, pois, se assim fosse, reconstruiria outra versão absolutizada da história, nem pretendo erigir nem demolir monumentos, mas encaminho-me ao encontro das ambigüidades que permeiam as dobras da história.

#### *De sombras e mitos*

Mais que interesse, o que me leva a questionar a Escola Nova é que a compreensão dos seus postulados são chaves significativas de análise e compreensão de um projeto de formação docente que constitui uma tradição, nos termos de Goodson (1999), para o desenvolvimento da formação docente na Universidade brasileira.

O envolvimento com os relatos e os documentos que constituem memória desta experiência evidencia claramente o que se configurou como arcabouço teórico-metodológico para sua formulação: os postulados escolanovistas.

Entretanto, minhas leituras destes materiais eram extremamente conflituosas, pois minha memória sobre a Escola Nova assentava-se naquilo que se apresentava como memória construída pela Historiografia da Educação, que, de certa forma, obscurece as tensões que a caracterizam. A leitura do material e a pesquisa bibliográfica exigiam de

minim um movimento diferenciado. Na verdade, fui provocada por Anísio Teixeira e Luiz Alves de Mattos, isto porque estes emergiram no campo da pesquisa como figuras centrais no desenvolvimento dos estudos: suas idéias nortearam a construção de projetos distintos de formação de professores, que se rivalizaram e se influenciaram mutuamente. Sendo assim, “re-tomar” as idéias de ambos era condição *sine qua non* para compreender a gênese dos projetos questionados.

Ao tratar da formação de professores no âmbito universitário, encaminhei-me não só ao projeto da Faculdade Nacional de Filosofia e à instituição do Colégio de Aplicação, mas também ao projeto proposto pela Universidade do Distrito Federal. Só é possível compreender como se delineou todo um desenho curricular para a formação de professores no diálogo entre as duas instituições, tendo em vista que são exatamente as ambigüidades e as tensões entre projetos distintos que marcam a criação-aniquilamento de uma e outra.

Atravessando o diálogo entre as instituições, é possível perceber que ambas compartilham de premissas similares, alimentam-se na mesma fonte, mas isto não as faz iguais, ao contrário, as diferenças vão-se marcando e acentuando-se, de forma que é possível dizer que ambas têm projetos intrinsecamente distintos e, em determinados momentos, antagônicos.

Surge o conflito: a fonte – o ideário escolanovista – encaminha projetos tão dispares, mas como isto se dá, já que este movimento é apresentado, em geral, redutoramente demarcado, na polarização Escola Nova x escola tradicional? Segundo Chagas de Carvalho (1999:22), ao tratar o tema, questionando o embate entre pioneiros e católicos, que marcou o desenrolar da pedagogia nova no Brasil,

*Tal demarcação no campo pedagógico tem alguma pertinência, pois exibe um dos pontos centrais do conflito: a polarização moderno X tradicional. Mais ele é insuficiente pelo menos sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, por elidir a zona de consenso na qual tal polarização se inscrevia. (...) Em segundo lugar, por deixar sem registro a apropriação feita pelos católicos da chamada pedagogia da escola nova.*

Assim, a autora aponta aquilo que me incomodou e que impulsionou minha busca: a necessidade de perceber as diferenças no interior do movimento, que originaram programas diferenciados.



Ainda que haja uma zona de consenso (Chagas Carvalho, 1999), que incide na construção da nacionalidade e na implementação de mecanismos de controle e integração social, as estratégias e os significados atribuídos a este movimento são distintos entre católicos e pioneiros. Além disto, sob a égide do escolanovismo, várias formulações<sup>2</sup> chegaram até nós, influenciando de forma desigual as práticas em desenvolvimento. As leituras diferenciadas destas formulações também possibilitaram a construção de modelos distintos para a educação. Faz-se necessário ressaltar aqui a importância e a centralidade ocupada por John Dewey. O pragmatismo de Dewey torna-se matriz para a elaboração do projeto de educação pretendido para o Brasil, configurando-se como principal sistematizador das idéias inspiradoras do movimento da Escola Nova - pontos que figuram como centrais para o movimento.

A leitura da obra de Dewey desponta como questão que aproxima e diferencia os projetos da UDF, sistematizados por Anísio Teixeira, e da FNF e CAP, capitaneados por Mattos. Tanto Anísio quanto Mattos têm em Dewey fundamentação para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Conhecidamente discípulo de Dewey, Anísio é seu principal tradutor, numa profunda fusão de idéias que se corporificam na proposta da UDF. Mattos, por sua vez, também conhece Dewey nos estudos desenvolvidos nos EUA e converte-se ao pragmatismo deste. Contudo, a leitura que fazem da obra de Dewey, principalmente no que tange aos conceitos de experiência e formação, central na obra e nos trabalhos dos dois educadores, percorre caminhos distintos e produz significados diversos, que se dão no cruzamento destas leituras com outras tantas. Não só me refiro à leitura do que consideramos referenciais teóricos, mas também a esta produção de sentidos diversos, que se dá no cruzamento de histórias de vida, de grupos de pertencimentos que são plurais.

#### *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e os Princípios escolanovistas - rupturas e continuidades*

*O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante*

---

<sup>2</sup> Refiro-me aqui aos trabalhos de Montessori, Decroly, Kilpatrick, Dewey.

*as quais continuou a viver, talvez em silêncio. (...) O documento é monumento* (L.c Goff, 1995:103).

Documento-monumento-memória. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova redigido, por Fernando de Azevedo, é assinado por 26 intelectuais<sup>3</sup> que, naquele momento, se dedicavam a discutir e repensar a educação no Brasil. É preciso ser entendido na sua condição de memória da trajetória educacional do país, bem como monumento que se ergueu; na medida que o este se consolidou, sustentou a visão do que realmente significa o documento, obscurecendo sua intencionalidade e seu alcance. Assumido como monumento, foi sendo tratado como marco absoluto, memória única de um embate que não se fazia de forma linear: de um lado, os signatários do Manifesto e os outros. Muito menos implica que todos os 26 intelectuais que assinaram o documento tivessem concepções idênticas e os que não se apresentaram como signatários do Manifesto mecanicamente se opunsem ao que era preconizado pelos pioneiros.

Esta regularidade aparente afasta do Manifesto sua possibilidade de ser discutido como sendo mais que uma proposta metodológica ou como oposição aos católicos, numa dualidade simplista: ensino com orientação religiosa x laicidade.

Neste sentido, é preciso assumir e discutir a dimensão política do manifesto e as ações que dele se desdobram. Outra consideração relevante é que a introdução das idéias escolanovistas não se inicia no Brasil apenas a partir do Manifesto, ao contrário, orientam as diferentes reformas locais (ver as experiências nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Bahia e Distrito Federal), implementadas a partir da década de 20. Além disto, é importante retomar o contexto que gerou o Manifesto.

O documento redigido e amplamente difundido é tecido e articulado como reação ao desenrolar da *IV Conferência Nacional de Educação*, organizada pela ABE, em 1932. É colocada à *IV Conferência* o pedido do governo Vargas de uma solução para uma concepção de educação que orientasse as políticas educacionais do Governo. As articulações encaminhavam para a continuidade de um sistema dual e de orientação religiosa, representando uma vitória dos católicos.

---

<sup>3</sup> Uso o termo intelectuais tendo em vista que nem todos os signatários tinham formação docente ou a ela se dedicavam. No grupo figuravam, por formação original, jornalistas, advogados, entre outros.

Um novo grupo se interpõe, defendendo a laicização do ensino e inviabilizando a resposta a ser dada ao Governo, que vinha sendo articulada nos termos acima citados. Ao intervir no processo que era encaminhado, remete-se a questão para a *V Conferência*, adiando a resposta ao Governo e abrindo espaço para a elaboração e a divulgação do Manifesto, que surge como resposta e dá visibilidade ao que estava no centro das disputas: um ensino público, único e leigo.

Na verdade, o que as interpretações apressadas fazem crer é que o embate se dá entre os que defendem um ensino novo – e aí entende-se o ensino ativo, centrado no aluno, com propostas metodológicas diferenciadas – e os que defendem o ensino tradicional. O embate ultrapassa a questão metodológica, que, de certa forma, pode ser entendida como ponto de consenso entre os distintos grupos. O que está em questão é a luta pela hegemonia nas escolas, disputada entre as lideranças católicas e os renovadores. O Manifesto explicita esta luta: os católicos afastam-se da ABE, fundando entidades próprias, trazendo à luz as lutas internas que perpassavam o cotidiano da ABE – indicada na historiografia como entidade progressista que defende um ensino renovado, sem apontar as diferentes correntes que dentro dela polarizavam as discussões.

O Manifesto trata de resposta política aos embates educacionais e aos propósitos do Governo. Os princípios nele apresentados formulam um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, entendendo este como:

*Um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de respostas a um feixe de indagações tais como: que educação que se quer e que tipo de cidadão se deseja, para que projeto de sociedade! (Romão & Gadotti, 1994:42).*

De caráter propositivo, expõe as bases para uma necessária reconstrução da educação brasileira. Ao tomarmos o documento para análise, é possível perceber que se trata de pregar uma orientação de base político-filosófica, recorrendo aos avanços das ciências como psicologia e sociologia, definindo princípios gerais e estratégias concretas de ação. Isto evidencia-se logo numa primeira leitura, ao tomarmos a estrutura do documento. Ele compõe-se de diferentes partes, indicadas como: introdução; reformas e a reforma; finalidade da educação no Brasil; o Estado em face da educação; a função educacional; o processo educativo; plano de reconstrução nacional; a unidade de

formação de professores e a unidade de espíritos; o papel da escola na vida e sua função social; a democracia - um programa de longos deveres.

O Manifesto precipita o que divide e é o ponto de discórdia entre renovadores e católicos: uma educação nova a serviço de concepções sociopolíticas definidas, ao defender explicitamente que

*A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria por um privilégio económico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebe-la (In Ghiraldeli, 1990:63).*

Os renovadores colocam-se frontalmente em oposição às concepções dos católicos. Além disto, colocam-se também em oposição às pretensões do Governo, que vai ensaiando passos em direção ao Estado autoritário.

*Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça. À primeira vista, não é pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra methodica e coordenada, de acordo com o plano commum, de completa eficiencia, tanto em intensidade como em extensão (p. 65).*

Assim, a cisão é corporificada pela escrita do Manifesto, que impele ao arrefecimento das discussões e à dualidade de posições defendidas. O Manifesto torna-se fundamento para as idéias defendidas pela ABE na Constituinte de 34, que tem como conclusão uma Constituição que se proclama conciliadora, mas se tendência favorável aos católicos.

A leitura do Manifesto, ao mesmo tempo que permite a percepção das rupturas que este faz emergir, também aponta o que representa o consenso entre ambos os grupos: a defesa da renovação dos procedimentos pedagógicos, constituindo uma pedagogia de base científica.

*A actividade que está na base de todos os seus trabalhos é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida a satisfação das necessidades do próprio individuo (1990:67).*

A aceitação da necessidade de renovação nos métodos de ensino acaba sendo ignorada na classificação que coloca em lados opostos católicos e renovadores. A busca de uma pedagogia de base científica, que, apropriando-se dos conhecimentos recém-elaborados pela Psicologia, pela Biologia e pela Sociologia, entre outras ciências, se constitua sob novos pilares é objetivo perseguido em ambos os grupos. No entanto, esta renovação técnico-metodológica se faz de forma diferenciada, pois se respalda em visões de mundo e de homem conflitantes. A base filosófica dos grupos é trançada num complexo diálogo entre estas diferentes visões. A partir daí é que é possível acompanhar a elaboração de um conhecimento híbrido, que, acolhendo diferentes formulações para o ensino, indica direcionamentos múltiplos, ainda que originados num ponto comum.

A sectarização do movimento não dá conta de perceber sua complexidade e compreender os movimentos que se desenrolam a partir de então, numa visão reducionista e simplificadora da problemática. Este alerta é feito por Carvalho (1999:22):

*Na memória que se sedimentou sobre o movimento educacional dos anos 1920 e 1930, o campo em que se antagonizaram os católicos e pioneiros é redutoramente demarcado. De um lado estariam os signatários do MANIFESTO, comprometidos com reformas do sistema escolar que concretizassem os idéias da educação nova e, do outro lado, os católicos, defendendo a escola tradicional.*

Descamar o aparente consenso que mascara o movimento é perceber as oscilações entre as formulações a partir dos preceitos gerais da Escola Nova e, seguindo a indicação de Carvalho (1999), perceber as ações católicas na sua vertente escolanovista. A cisão entre pioneiros e católicos se expressa a partir do Manifesto, quando este evidencia que o que está em jogo são mais que questões técnicas e metodológicas, mas que se trata de pensar os fins da educação, vinculados não só à reconstrução da escola, mas à reconstrução da própria sociedade sob novos moldes, o que desestabiliza a tradição de pensar-fazer da sociedade brasileira, que passa pelo filtro das formulações católicas. O que o Manifesto propõe, em verdade, destitui a Igreja de ser intérprete da sociedade brasileira, ditando seus valores e seus rumos. Ao falar da cisão entre católicos e pioneiros, Carvalho (1999) traz a contribuição de Van Acker (1936) – educador católico, feroz nas suas intervenções, que defendeu com veemência os preceitos dos católicos, escrevendo para revistas como *A Ordem* – que aponta os caminhos da cisão:

*A destituição de Anísio Teixeira, por ocasião do último levante comunista, às pessoas menos enfiadas revelou o rumo seguido no Brasil pelo movimento chamado de educação nova ou nacional. Desde a reforma do ensino de Fernando Azevedo, no Rio de Janeiro (1927-1930), sobretudo a partir do célebre Manifesto dos pioneiros da escola nova em 1932, sem falar na famigerada V Conferência nacional de educação que provocou repulsa em todo país, tornou-se o tal movimento empresa cada vez mais 'intencional' e 'sistemática' (são palavras de Fernando Azevedo) - descristianização e bolchevização da infância e da mocidade nacional.*

*Houve por certo, no princípio, colaborando nesse movimento, pessoas perfeitamente alheias ao socialismo educador, pessoas singelas e competentes, que fiéis a suas convicções religiosas, queriam a educação integral do povo brasileiro, de acordo com o seu catolicismo congênito, as tradições nacionais e as exigências modernas. Nesse intuito, queriam tais pessoas aproveitar tudo quanto aproveitável fosse nos métodos da escola nova, porém, sempre em harmonia com o espírito católico e nacional.*

*Só neste sentido é que aceitaram e continuaram a defender a escola nova, educadores notórios pela competência e largueza de vistas, como Backheuser, Jonathas Serrano, D. Xavier de Mattos, etc.*

*Mas, a colaboração do elemento católico só foi possível até que foram publicados as diretrizes definitivas do movimento, formulados por Fernando de Azevedo em *Novos Caminhos e novos fins* (1931) e sobretudo no já citado *Manifesto* (Van Acker, 1936, apud Carvalho, 1999:27).*

Dizer que a aceitação e a defesa dos postulados escolanovistas só foram possíveis até a publicação do Manifesto e outras ações enumeradas não significa que, a partir de então, os católicos que se alinhavam às formulações da Escola Nova passam a negá-las, mas encaminham-se em direção a uma reelaboração dos preceitos a partir de uma base fundamental diferenciada, dando novo arranjo à Escola Nova, o que direciona para uma formulação híbrida, que tem as fronteiras borradas, constituindo novo território.

A citação de D. Xavier de Mattos, para efeito deste estudo, é de suma importância. D. Xavier de Mattos, beneditino conhecido por sua profunda erudição, circula entre os caminhos da educação com fluência, tendo uma notória ação entre os intelectuais católicos, ampla atuação com obras que se destacam e com uma ligação estreita com as lideranças católicas. No início das décadas de 20 e 30, conhecido como D. Xavier de Mattos, após abandonar a vida religiosa torna-se Luiz Alves de Mattos, Professor Catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com uma presença atuante nos delineamentos que vão sendo dados à educação brasileira, e grande mentor da construção do Colégio de Aplicação da mesma Universidade, que se

apresentava como padrão para as ações educacionais congêneres. Conhecido como grande idealizador, organizador e diretor de instituições de ensino (Vilarinho, 1999), sua atuação é marcante no meio educacional; *o Colégio de Aplicação representa sua experiência institucional, seu grande laboratório pedagógico; as Classes Experimentais, sua experiência educacional propriamente dita, envolvendo inclusive um grupo de controle (a turma da lei orgânica); e a unidade de experiência, sua experiência de metodologia didática no ensino, realizada no interior da sala de aula* (Carvalho, 2000).

A construção do Colégio de Aplicação se faz enraizada neste território fluido de apropriações e reconstruções a partir dos preceitos escolanovistas, sem que, com isto, entre em rota de colisão com as teses defendidas pelos católicos. É exatamente esta formulação outra, que foge das construções sectarizadas e congeladas do movimento da Escola Nova, que estabelece os parâmetros das experiências na Faculdade Nacional de Filosofia e, por conseguinte, no Colégio de Aplicação, delimitando o horizonte de construção para a educação brasileira.

*Assim, uma massa de elementos compostos antigos e não tão antigos convergiu para uma construção nova. Sobre um muro via-se um fragmento quase irreconhecível de um capitel ou o perfil semidestruído de um arco pontiagudo: mas o esboço do edifício era seu, de Menocchio. Com inconsciente desenvoltura servia-se de vestígios de pensamentos alheios como de pedras e tijolos* (Ginzburg, 1998:131-2).

#### *Caminhos cruzados - entre idas e vindas, as muitas rotas*

A análise destas construções múltiplas leva ao encontro de diferentes expressões do pensamento educacional brasileiro, que se desdobrou em diferentes projetos educacionais. Vê-se, sobretudo, nestes projetos, o papel crucial dado à formação de professores, que abarca, assim, diferentes propostas. Ai está uma problemática a ser investigada: é preciso perceber que as propostas escolanovistas não foram desprezadas, mas, a partir de um processo de hibridização, de uma bricolagem de conhecimentos e fundamentos, constituíram-se num novo conhecimento, diferente do primeiro, mas que contém em sua estrutura elementos que se originam no movimento escolanovista. A escola tradicional, representada pelos católicos, vista como vencedora no embate da

década de 30, também não o é: na verdade, o que figura como força em primazia é um conhecimento híbrido.

A memória do escolanovismo, mesmo fazendo referência aos demais signatários do Manifesto, focaliza Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, centralizando neles o movimento de luta por uma reformulação da educação brasileira. Apressadamente, incita-se a pensar que os três compactuam de formulações únicas para a problemática em questão, concepções que geraram propostas para a educação a partir de um ponto de vista comum.

Na diversidade de elaborações a partir do Movimento dos pioneiros da Escola Nova, entendido como matriz do pensamento dos educadores brasileiros a ele filiados, percebe-se, inclusive numa breve retomada da biografia dos educadores envolvidos, o que desvela posições assumidas, relações estabelecidas de diferentes naturezas e que fazem com que se filiem a diferentes propostas. Os caminhos de Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, apesar de terem se cruzado num determinado momento singular das discussões educacionais brasileiras, assumem trilhas diferenciadas: Anísio, após o afastamento da UDF e da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1935, vive um momento de afastamento da vida pública e das questões educacionais, principalmente durante o Estado Novo, num ostracismo forçado pela perseguição política. Fernando de Azevedo, pensador da educação com papel fundamental para o movimento que se desencadeou na década de 30, tem sua ação, a partir de 1934, circunscrita à organização e à consolidação da Universidade de São Paulo, só voltando a exercer cargo público em 1947, quando assumiu a Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo. Enquanto professor universitário, desenvolvia suas teses sobre a educação brasileira, sem, contudo, assumir, frontalmente, oposição ao Estado autoritário. Lourenço Filho foi nomeado, em 1937, Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, assumindo uma postura conciliatória diante das imposições do governo autoritário, assumindo neste período vários cargos de confiança do governo, aliando os interesses do Estado às suas formulações, que se apresentam como revestidas de uma cientificidade neutra (Fávero e Britto, 1999).

A própria trajetória destes educadores, ressaltados nos mais diferentes estudos sobre o escolanovismo como centrais e líderes do movimento, encaminha a pensar que



suas idéias sobre educação não são um unísono em que seria impossível distinguir as vozes de quem fala.

No intuito de aprofundar a questão, tomo para análise a obra dos educadores em questão. Sabendo da extensa produção que tanto Fernando de Azevedo quanto Lourenço Filho e Anísio Teixeira nos legaram, não faço a retomada de suas idéias na totalidade de suas obras, mas centro-me principalmente em obras consideradas fundamentais e que remontam ao período de efervescência de elaboração e divulgação do Manifesto, quando cada um, em argumentação própria e pessoal, aponta o que é central nas concepções que formulam.

Em *Novos caminhos e novos fins* (1935), Fernando de Azevedo apresenta textos já escritos, aprofundando-os na explicitação das idéias que fundamentam a defesa de uma escola única, laica e gratuita. Enfatiza as relações entre educação e sociedade, enveredando por uma análise sociológica da questão e, a partir da mesma, apresenta suas proposições para o ensino brasileiro, para que este cumprisse a tarefa de decisiva estratégia para mudança social, visão que depois é retomada, em outros termos, em obras posteriores.

Lourenço Filho sistematiza suas idéias sobre a Escola Nova defendida pelo Manifesto em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, primeira obra que dedica ao estudo desta escola, editada pela primeira vez em 1929.

Faz um estudo, iniciando pela base histórica que leva ao encontro da expansão dos sistemas de ensino a partir da 1ª Guerra. O movimento, neste contexto, se sedimenta numa profunda revisão da educação, questionando seus fins e os meios de educar, superando a empiria em busca da validade técnica. Assim, a superação dos princípios empíricos da escola tradicional se fazia necessária, tendo em vista outros, de base técnica. Mas onde esta base técnica poderia ser delineada? Nos estudos da criança, do homem, em suas fases de desenvolvimento, o que é feito em diferentes ramos, como a Biologia e a Psicologia.

A Biologia forneceria, a partir de estudos sobre o crescimento, a maturação, a adaptação, o contingente hereditário, ou seja, a partir de um conhecimento objetivo sobre a criança, esclarecimentos acerca da interação com o meio, o que é visto como explicativo dos mecanismos de adaptação, o que remete as possibilidades da ação

educativa também a uma atividade de adaptação. Os constructos da Psicologia, como motivação, aprendizagem, teorias da aprendizagem e personalidade, possibilitariam perceber, aliados aos conhecimentos oriundos da Biologia, a caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais, o que permitiria inferir a expressão geral da vida humana e também as suas particularidades. Esta base exigia um procedimento de descrição das variáveis psicológicas, alcançável através da observação dos indivíduos e do registro destas.

*A medida há de referir-se a padrões colhidos da própria observação dos fatos ou entre muitos indivíduos. Por outras palavras, será preciso recolher dados, sistematizá-los e concluir pela existência de valores representativos para cada grupo que se considere (1949:69).*

Assim, a descrição estatística torna-se imperativa para a criação de um modelo explicativo genético-funcional, como propõe o autor. Na verdade, o movimento que o texto incita é que a reflexão que sustenta as mudanças na educação vai do individual ao social, sendo que a socialização, conforme discutida no texto, não recebe conotação política, sendo apenas processo de interação e adaptação. Não há uma separação linear entre meios e fins da educação no domínio técnico. Os estudos sociais, que se deteriam a apontar os fins últimos da educação, não são tratados pelo autor. Centra-se o processo na interação entre indivíduos e na qualidade desta interação.

*A percepção do valor dessas relações, ou de interação da cada pessoa com outros, e de cada uma delas com grupos organizados começam a ter influência direta na modificação dos procedimentos do ensino, em geral, primeiramente no sentido de maior aproveitamento das próprias situações de natureza social, existentes em cada classe de ensino e de cada escola; depois, no de melhor aproveitamento do sentido conjunto de trabalho educativo, que nelas se fizesse, com o da comunidade próxima, através da família dos grupos de vizinhança, das instituições locais (1949:115).*

A base técnica proposta por Lourenço Filho, a partir dos fundamentos da Biologia e da Psicologia, permitiria a integração de partes consideradas irreconciliáveis, como passividade e movimento, silêncio e comunicação e imposição e trabalho. Apresenta algumas experiências pioneiras, como a *Escola Regional Meriti*, fundada em 1925 por Armanda Álvaro Alberto, e o *Instituto Cruzeiro*, escola secundária organizada e dirigida por Álvaro Neiva, que elaboraram um currículo que absorve atividades consideradas extra-curriculares, constituindo uma escola ativa direta. Sistemas como

estes precipitaram o uso e o desenvolvimento da expressão Escola Nova, devido à prática singular e inovadoras que apresentavam. Contudo, Escola Nova não se limitou a identificar experiências pioneiras, mas levou ao estudo mais aprofundado das implicações educacionais a partir de uma nova concepção das funções da escola.

Lourenço, desta forma, centra seus postulados direcionando-os vigorosamente na busca de uma cientificidade que consolidasse a Escola Nova proposta, resposta esta encontrada na Biologia e na Psicologia. A Escola Nova proposta por Lourenço é Nova principalmente em sua organização técnica.

Anísio Teixeira (2000), na obra *Pequena introdução à Filosofia da Educação: educação progressiva*, já aponta para a cisão e os caminhos que ela percorre. O autor apresenta uma resposta às críticas imputadas ao movimento renovador, acusado de, por conta da liberdade e do atendimento às expressões individuais apregoadas, ser responsável pelas mudanças vividas pelos jovens. Anísio se apropria das críticas para desconstruir a visão deturpada que se coloca para o movimento, trabalhando-as a partir da sua própria argumentação:

*É a tal educação nova, a tal liberdade e a tal expressão da própria personalidade que explicam os desvarios, as loucuras, as rebeldias inesperadas da juventude moderna. Assim fala, expressa ou tacitamente, o reacionário que vive dentro de cada um de nós, repetindo a eterna linguagem dos reacionários de todos os tempos (p. 19).*

*(...) Não são as escolas responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade (...) A teoria dos educadores busca ajustar a escola às necessidades dessas transformações procurando retificá-las e harmonizá-las mutuamente.*

*A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco predominavam (p. 20).*

Salienta ainda que o excesso citado nas críticas, na verdade, aponta falsos renovadores, tendo em vista os compromissos assumidos pela educação moderna. A agudeza do questionamento de Anísio parece dar-se conta antecipadamente da trajetória que seria assumida:

*Escola Nova ou escola progressiva? A designação escola nova, necessária talvez em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não escola progressiva como já vem sendo chamada nos Estados Unidos! É progressiva por quê? Porque se destina a ser escola de uma civilização em mudança permanente (p. 26).*

Na verdade, ao questionar o nome do movimento e propor outra possibilidade, Anísio aponta a fronteira que se ergue no cenário educacional, inclusive entre os próprios signatários do Manifesto. O embate entre católicos e renovadores não se assenta na discordância acerca da nova teoria de educação moderna, partilham a crença em métodos e formas de organização escolar, não negando a necessidade de uma reforma na escola, mas o ponto da discórdia centra-se exatamente nos objetivos eleitos pelo movimento renovador de ir além de uma reforma: de a querer progressiva. Mais que renovar os métodos, os renovadores pretendiam, em relação à escola:

*Renova-se nos seus meios e, por intermédio dos meios, nos seus próprios fins. Porque de fato, fins e meios não se distinguem senão mentalmente (p. 26).*

O foco assumido por um e outro grupo provoca o atrito nas propostas para a educação. Permito-me o trocadilho: os católicos ansiavam verdadeiramente por uma Escola Nova – mesma estrutura reformada; enquanto renovadores projetavam mudanças nos pilares que sustentavam esta estrutura.

O processo é perspectivado pela centralidade, na criança, a partir de atividades que sirvam às experiências de cada dia, tendo em vista que a educação não prepara para o futuro, mas deve ser a própria vida em sua complexidade. Nesta forma de conceber a escola e a educação a partir destas questões, é preciso repensar o programa escolar, que deveria

*Constituir-se com a série de experiências e atividades em que a criança se vai empenhar na escola. Para a organização deste programa, devemos levar em conta as atividades da vida, presente, que sejam necessárias ou desejáveis, e os processos adquiridos pela experiência humana para conduzir essas atividades a bom termo (p. 67).*

A partir destas premissas, Anísio discorre sobre como o programa pensado desta forma pode ser organizado, enfatizando o papel do professor em despertar problemas, colocando nestes a força motriz para desencadear o trabalho proposto. A mudança que se pretende é grande e complexa. Diante deste fato, Anísio enuncia um dos pontos que demarcam a fronteira entre os diferentes momentos da Escola Nova:

*Não desconheço as grandes dificuldades de organizar um programa, com a forma e a função que vimos enunciando. O problema, depois dessas reflexões, torna-se mais complexo. Não há fórmula fixa a prescrever (grifos meus) (p. 73).*

Então, o que o autor propõe não é uma pretensa padronização da ação e da organização homogênea da escola, o que não implica numa mudança que se dê aleatoriamente: pretende-se que haja mudanças pautadas em princípios sustentados pela doutrina, principalmente de Dewey. Princípios que se estruturavam em:

- 1- *A escola deve ter por centro a criança e não os interesse e a ciência dos adultos;*
- 2- *O programa escolar deve ser organizado em atividades, "unidades de trabalho" ou projetos, e não em matérias escolares;*
- 3- *O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor;*
- 4- *A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática;*
- 5- *Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro;*
- 6- *Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias (Teixeira, 2000:90).*

Todos estes princípios alicerçam-se no entendimento da centralidade do processo educativo, a partir da percepção da inteligência, enquanto processo que constitui, pela reflexão e pela reconstrução da experiência, a individualidade, mas que é fundamentalmente social, o que faz com que a educação assuma o objetivo de trabalhar com a liberdade, sabedora de que este é

*(...) um problema de liberdade de inquérito e de fixação das condições para que a mesma se exerça, a fim de permitir as contribuições individuais de pensamento de modo que a conduta de cada qual não seja imposta, mas fruto de sua própria escolha ou decisão (p. 118).*

Ainda que se alimentando também dos conhecimentos elaborados pela psicologia e defendendo uma organização psicológica da escola, Anísio submete a contribuição da psicologia à dinâmica social, que permite que ela se configure e se expresse no cotidiano. Assim, as manifestações individuais não são explicadas apenas por sua marcha psicológica, mas este psicológico é que se explica como fenômeno social.

A escola, alimentada por esta perspectiva, afasta-se da visão de uma casa pacífica, como diz o autor, em que cabe a adequação do indivíduo à sociedade, mas precisa transformar-se no instrumento consciente e inteligente do aperfeiçoamento social, o que se fará principalmente a partir de uma formação de professores que permita o

desenvolvimento de um docente de aguçada inteligência, entendida como capacidade de reflexão.

A argumentação de Teixeira apresenta os pilares que sustentaram a experiência da Universidade do Distrito Federal em seu projeto de formação docente, que colidia com uma outra leitura, a apropriação da Escola Nova engendrada principalmente pelo governo autoritário que se formava.

Analisando esta apropriação das idéias geradas, primeiramente, entre os signatários do Manifesto, direciono-me às elaborações dos educadores ligados às bases católicas. Estes também buscam uma Escola Nova. Centro-me aqui na figura do Professor Luiz Alves de Mattos, central para a compreensão do projeto de formação de professores que se construiu e se projetou como modelo até hoje privilegiado.

Estranhamente, o Professor Luiz Alves de Mattos parece ter ficado relegado a um segundo plano, tendo sua participação na elaboração das diretrizes educacionais brasileiras sido minimizada ou simplificada de tal forma que leva a um apagamento de sua trajetória educacional<sup>4</sup>.

Conhecido expoente do movimento católico, o que se enraíza em sua história de vida atrelada à religiosidade, o Professor Mattos foi ferrenho defensor de uma Escola Nova, simpatizando com as propostas dos renovadores, no que diz respeito aos modos de orientar o processo de ensino-aprendizagem. Dedicou-se aos estudos no campo da Didática, tendo em vista que esta seria a expressão da Filosofia na Educação.

Empenha-se no que poderia ser visto como grande objetivo de sua empreitada na área educacional: a reforma do ensino secundário, o que faz recorrendo à pesquisa de técnicas e métodos que constituíram uma Didática experimental e à dedicação à formação de um novo professorado que atendessem às perspectivas de mudança. Ao cruzar tais questões, alicerça um modelo de formação de escola secundária que, legitimado pelas forças hegemônicas do governo autoritário, se configura como padrão a ser seguido e almejado por todos. Este padrão perpetua-se de tal forma que constitui uma tradição na

---

<sup>4</sup> Este fato pode ser percebido pela escassez das obras de Mattos nas bibliotecas, pela falta de referências aos seus trabalhos nas pesquisas na área de Educação. Além disto, a pesquisa nos arquivos do CPDOC da FGV é surpreendente: a instituição tem no seu acervo arquivos sobre os vários educadores brasileiros, mas não contém nenhum que se dedique ao professor Mattos, o que colide com sua biografia de destaque na organização de instituições acadêmico-científicas, inclusive a própria Escola de Administração da Fundação Getúlio Vargas, que foi por ele planejada e implementada.

formação de professores no âmbito da Universidade, que se desdobra, tendo como eixo estruturador a prática de ensino.

Os fundamentos da propostas de Mattos são explicitadas em tese apresentada para a cátedra de Didática Geral e Especial da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1961, intitulada *O conceito de experiência na Filosofia, na Educação e no Ensino*. Ao escrever a tese, Mattos remonta a toda a experiência desenvolvida ao longo dos anos à frente do CAP e da formação de professores na FNF. Centrada no conceito de experiência, visto como central para esforços investigativos de natureza filosófica, psicológica, educacional ou até mesmo do senso-comum, a experiência e a educação são vistas como processos inter-relacionados. A questão que move Mattos é pensar a experiência no processo didático, indagando:

*Deverá o ensino partir da experiência, apoiar-se na experiência, encerrar-se na experiência ou processar-se na experiência e pela experiência? (p. VII).*

A resposta a esta interrogação advém do exame rigoroso que Mattos faz acerca dos fundamentos conceituais da experiência nas grandes correntes filosófica – o que claramente denuncia sua erudição e fluência no campo da Filosofia, herança do passado religioso com sólida formação humanística – que tem reflexos diretos no campo da educação, pois as concepções pedagógicas que alicerçam e justificam a prática se consubstanciam no pensamento filosófico, sendo a Didática a técnica operacional destas concepções. A Filosofia fornece à Didática a instrumentalidade conceitual (p. VIII) de que esta necessita para expressar-se na prática cotidiana. Ou seja, a Didática seria a forma de aplicabilidade da Filosofia.

Ao dialogar com a Filosofia, Mattos o faz retomando-a desde os primórdios da Filosofia grega. Com Aristóteles, apresenta que a experiência sensível é fundamento para todo conhecimento, ponto de partida para todo processo gnoseológico. O realismo aristotélico se reafirma também na era cristã com a retomada de seus escritos do original grego no apogeu da escolástica. Assim, a experiência continua como centro no desenvolvimento das escolas filosóficas, e, ainda que tomada de diferentes formas, torna-se núcleo fundante destas.

As análises feitas por Mattos, que traz o pensamento de Aristóteles, Alberto de Magno, Tomás de Aquino e Bacon, entre outros, vai seguindo uma linha em que o

desdobramento vai apresentando, como com Descartes, a experiência sensível sendo questionada como fonte de conhecimento e passando por Kant, entre outros, vai-se sobrepondo a experiência à razão, a lógica racional, como caminho que leva ao conhecimento rompendo com a centralidade da experiência, o que se projeta na tensão entre idéia-fato, objetivo-subjetivo, conceito-objeto. Mesmo as tentativas mais vigorosas não conseguem transpor o criticismo de Kant. Apenas Comte e o positivismo conseguem restituir à experiência seu papel no processo gnoseológico.

Ao retomar os grandes sistemas filosóficos clássicos, Mattos identifica a experiência sendo vista como essencialmente sensorial, como busca da verdade e do conhecimento, sendo componente de um processo de caráter passivo, de armazenamento de impressões de objetos externos. O único que vislumbra a função integradora da experiência é Aristóteles. Na verdade, este estudo serve de preâmbulo e justifica o grande avanço do experimentalismo que Mattos analisa em seguida, especializando o foco de suas atenções. Percorre os sistemas filosóficos da atualidade, como os chama, detendo-se num estudo mais aprofundado dos postulados de Dewey, que fundamentará sua argumentação acerca do conceito da experiência na educação e no ensino. No dizer de Mattos, Dewey desenvolve uma nova concepção ampliada e compreensiva da experiência que

*(...) se apresenta como uma superação das antinomias fundamentais que, através da história da Filosofia, vinham colocando os grandes pensadores da humanidade em posições antitéticas e irreduzíveis (1961:50).*

Mattos discorre sobre o conceito de experiência elaborado por Dewey, ressaltando o caráter ativo e dinâmico da experiência autêntica. Na sua leitura de Dewey, trata do ambiente, mostrando como o indivíduo e a vida social estão intimamente relacionados ao ambiente físico, entendendo-o como repositório de recursos que a natureza e a sociedade oferecem ao ser humano como campo dinâmico de desenvolvimento da experiência, sem diferenciar o ambiente oferecido pela natureza ou pela sociedade. Dewey diferencia experiência de atividade, sendo a experiência ato intencional, objetivando conseguir determinados resultados, num relacionamento consciente com a ação, o que destaca Mattos:

*Baseado nessas premissas, Dewey infere duas conclusões importantes para a Filosofia e para a educação: (a) a experiência é primariamente uma ação ativo-*



*passiva; não é primariamente cognitiva. Mas, (b) a medida do valor da experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que ela conduz. Ela inclui, portanto, a cognição na proporção em que seja cumulativa ou tenha significação (Dewey, 1955:164). Neste sentido, afirma Dewey que Filosofia experimentalista: 'restabelece a idéia dos antigos de que a experiência é primariamente prática e não cognitiva' é uma questão de fazer algo e de submeter-se às conseqüências dessa ação' (Dewey, 1955, apud Mattos, 1961:53).*

Este ponto é central no desenvolvimento das idéias do próprio Mattos, que continua a discutir as idéias de Dewey. A mudança de comportamento, sugerida como indício de uma experiência verdadeira, só poderia ser alcançada através da reflexão, o que leva Dewey a não dicotomizar razão e experiência, vendo a razão como nascida da própria experiência.

Também é tomada para o estudo a questão da experiência individual e social. Esta diferenciação leva à discussão da experiência social vista enquanto experiência direta e indireta, que, na leitura de Dewey, que Mattos faz, é vista como elemento fundamental, dado que o campo da experiência direta é muito limitado. Assim, a comunicação, através da qual a experiência indireta se dá, seria traço essencial da sociabilidade, visto como processo de participação da experiência até o ponto de esta se tornar patrimônio comum.

A partir da investida na Filosofia, Mattos desenvolve sua proposta educacional, fundamentado no papel da experiência na educação. Desenvolve o conceito de experiência, assumindo como referencial privilegiado a Filosofia experimentalista de Dewey. No Capítulo IV da sua tese de cátedra, intitulada *Experiência educativa e seus resultados*, Mattos lança as bases fundamentais da sua proposta, que tem como eixo estruturador a experiência. Inicia, dizendo:

*Sendo a experiência um processo eminentemente interativo do organismo com o ambiente, nossa análise da experiência educativa só poderá partir da caracterização do ambiente em que ela se processa e da relativa influência que ele poderá exercer sobre a educação (p. 107).*

A questão do ambiente é destacada e aprofundada por Mattos, apresentando-se como conceito relevante para o desdobramento de suas idéias. O ambiente é o campo onde se processa a interação do organismo através das experiências que este mesmo ambiente lhe imputa. Assim, o ambiente ganha espaço diferenciado, pois ele pode proporcionar o caráter dinâmico e ativo que caracteriza a experiência, induzindo a ação

do indivíduo. No contato com o ambiente, o educando cresce, se socializa, disciplinando seu comportamento, lidando com as necessidades através de atitudes e de conduta socialmente válidas, aprendidas na interação com o ambiente.

O ambiente é dinâmico, sob contínuas transformações e nem sempre oferece as condições necessárias para uma experiência profícua. Alerta que nem todos os ambientes se configuram de acordo com os padrões que poderiam oferecer as condições de crescimento, integração e ajustamento da personalidade; sendo assim, o ambiente deveria ser selecionado e reorganizado para se tornar um campo adequado para o desenvolvimento das interações educativas, mantendo a experiência na rota que a caracterizaria como fecunda. Este ambiente depurado seria a escola, tendo toda atenção a este ordenamento do espaço-temporal, como ressalta:

*Uma educação que se processe livremente e sem peias, mediante a franca intercomunicação e permeabilidade de contatos sociais indiscriminados, correria sempre o risco de ser afetada e desencaminhada, em maior ou menor escala, pelas forças negativas e influências nocivas que campeiam no meio social (p. 110).*

Assim, a escola como ambiente propício deveria estar atenta a oferecer as condições para que a verdadeira experiência se realizasse. Este é um tópico extremamente valorizado nos desdobramentos do trabalho de Mattos: a criação de uma escola experimental não só é vista como campo de desenvolvimento de novas técnicas, mas trata-se de um ambiente depurado, organizado previamente, dentro de princípios considerados adequados para propiciar o desenvolvimento e o ajustamento do educando. No que tange à formação de professores, a imersão neste ambiente qualificado permitiria o desenvolvimento, a disciplinarização e o ajustamento do futuro-mestre na experiência e pela experiência de ser professor. Retomando texto já citado, em seu pronunciamento na inauguração do CAP, Mattos enfatiza a importância daquele momento na educação brasileira, que carecia de um colégio que oferecesse ambiência satisfatória aos alunos-mestres, de modo a garantir sua plena formação para a reformulação da escola secundária brasileira.

Contudo, a atenção ao ambiente não implica no seu isolamento da vida social, o que também acarretaria distorções para o desenvolvimento da experiência educativa, que não pode ficar atrelada tão somente às aulas teóricas de instrução formal, pois estas não

se configurariam como experiência autêntica e integrada. A autêntica experiência tem, como marcas que a caracterizam, sua continuidade e sua integração marcadas na consciência e na propositalidade; é seletiva pelas escolhas entre as alternativas que possibilita; é flexível, adaptando-se às diferenças individuais; é socialmente relacionada pelas conexões que estabelece; é humanizante, no caminho de formação da consciência ética do educando – sendo estas as qualidades essenciais para o seu desenho enquanto experiência.

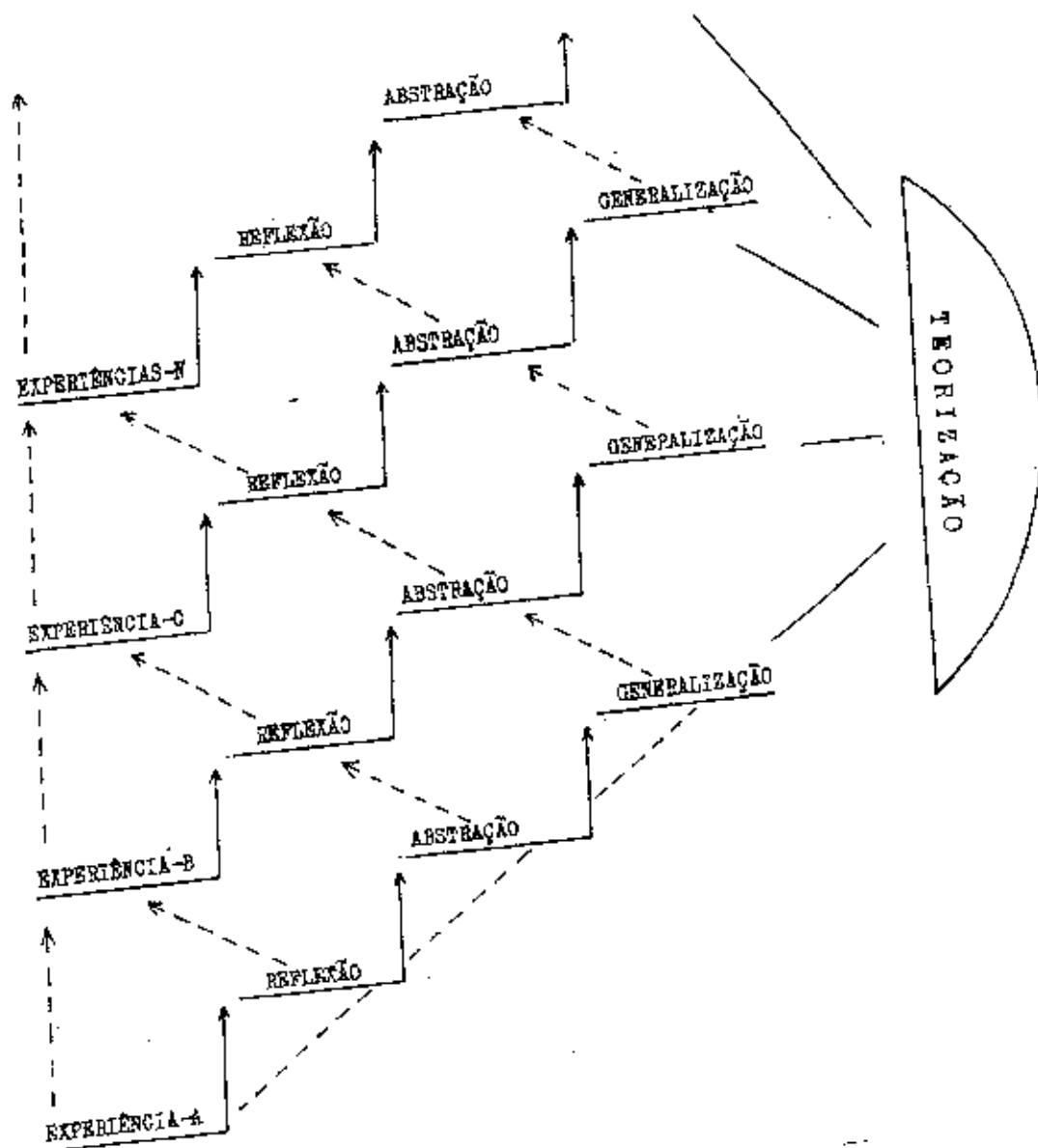
Assim caracterizado, o processo educativo segue uma marcha que o considera como processo ativo, que tem como exigência a superação das rotinas cristalizadas e do artificialismo dos programas, através de uma sequência de experiências bem organizadas e significativas. Tece uma crítica contundente ao currículo da escola secundária, que, com o objetivo de inserir os alunos no conhecimento e no patrimônio cultural da humanidade, lhes sacrifica o verdadeiro discernimento com generalizações e abstrações que não encaminham para a verdadeira aprendizagem, que só se dá pela e na experiência, que permite que o educando retenha as reações e os comportamentos mais indicados pela função seletiva das experiências anteriores, visando futuras aplicações. Ou seja, desenvolve-se no sentido de reconstruir a experiência continuamente, diante de uma situação problemática. A experiência assim refletida permitiria o domínio da situação e o saber a ela relacionado, no desenvolvimento de um conhecimento funcional.

As sucessivas experiências levariam à ampliação das experiências individuais, fazendo-as dialogar com as experiências de outros indivíduos ou grupos através da comunicação, colhendo significados mais relevantes, atentando para as permanências e as diferenças, organizando-sistematizando os valores deduzidos desta experiência e levando à teorização.

*A linha divisória entre o hipotético e o categórico só mantém com nitidez suas demarcações sob a luz direta e esclarecedora da experiência, à medida que desta nos afastarmos, correremos o risco de confundir e identificar o hipotético com o categórico, o que realmente é com o que poderia ser, sacrificando a distinção fundamental de toda a axiologia gnoseológica: a que separa o imaginário do real, a mera possibilidade imaginada do fato experimentalmente verificado e comprovado (Mattos, 1961:133).*

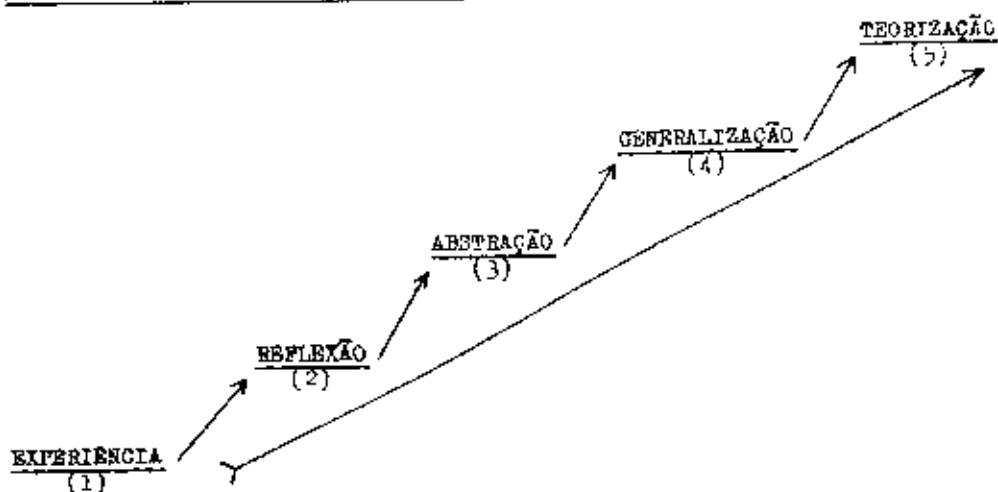
O que se expressa, no entender de Mattos (1961:134), desta forma:

Q-1: CONTINUIDADE E RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

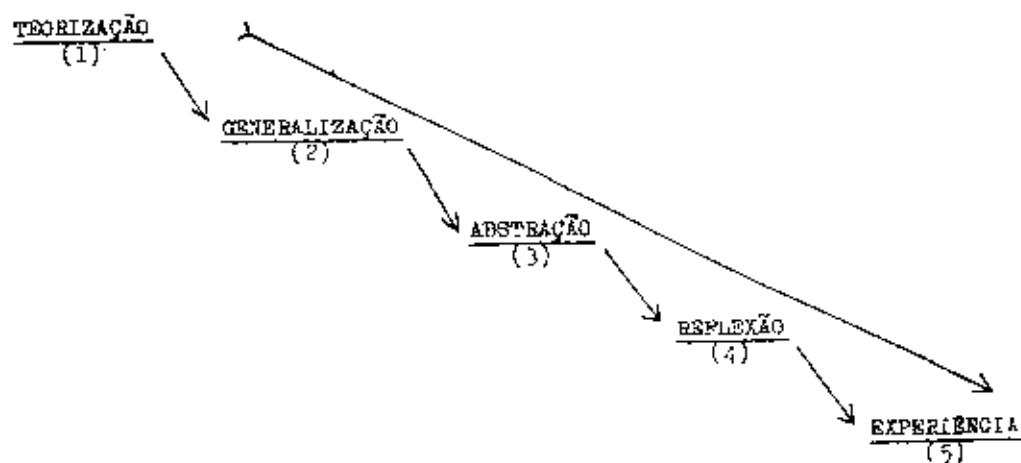


Deste postulado decorre que a reconstrução da experiência seria o método fundamental para a educação e que encaminharia a ansiada reformulação do ensino, subvertendo ao esquema adotado pelo ensino tradicional que tem como ponto de partida as teorias que deveriam ser memorizadas pelos educandos, propondo que a partir da experiência permitisse-se o curso que o levaria a compreensão da teorização ao invés da memorização ineficaz., o que é apresentado dessa forma ( Matos, 1961:136).

ENSINO POR UNIDADES DE EXPERIÊNCIA



EM VEZ DE (como no ensino tradicional):



Q-2: O ENSINO PELA EXPERIÊNCIA

Diante das contínuas experiências, o educando atravessaria a barreira da passividade, intervindo diretamente no processamento das situações problemáticas que

vão surgindo através da sua atuação refletida, desenvolvendo a capacidade de ordenar e dominar estas situações.

*Evidentemente, todo o ensino se processa na suposição de que tudo o que se ensina aos alunos poderá ser por eles transferido da situação imediata da sala de aula para a sua vida real. Mas, a possibilidade dessa transferência só se dará se, estimulando o crescimento mental dos alunos, os capacitarmos a alcançar por si mesmos generalizações extraídas dos significados de experiência realmente educativas, vividas por eles. Para tanto, será indispensável proporcionar-lhes, antes de mais nada, essas experiências educativas, ricas de significados, dos quais extrairão as generalizações desejadas. Sem esse lastro de experiência educativas realmente vividas por eles na escola, não haverá possibilidade de autênticas generalizações e muito menos de sua transferência efetiva para situações reais de vida (Mattos, 1961:139).*

Contudo, não é validada apenas a experiência direta, mas também a comunicação da experiência social, o que Dewey chama de experiência indireta, que sugere possibilidades à experimentação, pois esta comunicação precisa ser antecedida por experiências diretas que forneçam dados a serem comunicados, que criam base comum. Os processos de experiência direta e indireta são vistos como complementares.

Nestas condições, é visto que a experiência que deflagra todo este movimento não é espontânea, ao contrário, requer o cuidadoso arranjo do ambiente físico, a seleção de experiências significativas, atenta às necessidades individuais e ao grau de maturação do educando; ou seja, exige previsão e orientação para seu encaminhamento, o que se poderia alcançar com base na elaboração de uma técnica que fundamentasse este trabalho; técnica esta fruto das modernas pesquisas realizadas e das experiências educacionais que permitiriam levar a generalização também às proposições para a educação.

Com base nos princípios delineados, Mattos coloca em curso a experiência desenvolvida no CAp, que permitiria a elaboração da técnica que ele indica como necessária para subsidiar o trabalho docente no encaminhamento da autêntica e integrada experiência. A tese de cátedra, que aqui figura como base para as análises que desenvolvo, trata da sistematização de um trabalho que ele desenvolve e lhe permite elaborar não apenas os fundamentos filosóficos que dão sustentação à sua proposta educacional, mas também à proposição de uma metodologia que concretizasse cotidianamente a aprendizagem via reconstrução da experiência. A ênfase do trabalho de

Mattos, mesmo alicerçado na experiência, aproxima-se de uma orientação que valoriza sobretudo a organização técnica da experiência. O que urge, enquanto necessidade mais premente, é a construção de um arcabouço técnico que fundamente e sistematize o trabalho docente. Esta técnica garantiria a previsão, a orientação e o controle categorizados que conduzam a uma trajetória segura e fecunda da experiência educativa.

Os postulados de Mattos convidam a uma segunda leitura do escolanovismo, que se faz abdicando da reflexão do papel-função da escola na transformação social, pensando-a apenas nos aspectos técnicos. Diferentemente do que é apresentado por Anísio, busca-se uma padronização das ações, de forma a garantir uma conduta social que busque sem dúvida o progresso, contudo, este é visto como avanço tecnológico necessariamente, o que não impede numa alteração da matriz dos valores sociais que estruturam esta prática.

Os diferentes movimentos que se desdobram do entendimento dos postulados escolanovistas têm como cerne a contribuição de Dewey. A partir de um renovado conceito de experiência, Dewey desenvolve toda uma Filosofia, que consiste, em verdade, numa teoria da educação, entendendo que,

*(...) quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela, em seguida sofremos ou sentimos as conseqüências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica de que falamos. A conexão dessas duas faces da experiência mede o fruto ou valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das conseqüências que dela defluam. (Dewey,1958:152).*

Dentro desta concepção, Dewey postula que a experiência tem caráter dinâmico, implicando na combinação de uma ação ativo-passiva que não se resume à simples interação com o ambiente, pois, para ser experiência, necessita se relacionar conscientemente com esta, o que indica que decorre de uma ação intencional.

Assim, a experiência não é atividade cognitiva em primeira instância, mas a inclui, quando incita à descoberta das relações entre as ações, entre o que fazemos e o que sofremos, o ativo-passivo que caracteriza a experiência.

Desta forma, Dewey rompe com as idéias vigentes, que colocam em oposição experiência e razão, ao contrário, ele as coloca de forma associada, onde razão se origina na própria experiência. Trata-se, eminentemente, da busca da superação dos antagonismos que colocam razão/experiência em oposição, afirmando a possibilidade de um conhecimento experimental.

A valorização do conhecimento experimental traz outra questão ressaltada por Dewey e que, juntamente com a Filosofia e a Educação, trata das questões fundamentais por ele estudada: a ciência. Assume-se o paradigma da ciência moderna tendo como perspectiva o modelo do método científico como caminho que leva ao conhecimento .

Contudo, para que esta união experiência-razão seja efetiva, Dewey apresenta como componente essencial a questão da reflexão: sem algum elemento reflexivo a experiência não é significativa e, portanto, limita-se à condição de atividade dispersiva. Assim, ele discute a questão do método, criticando diferentes escolas filosóficas que entendem o conhecimento como completo em si mesmo, o que se desdobra em métodos educacionais que reduzem a aquisição de conhecimento à apropriação dos armazenados nos livros. Dewey traz que o verdadeiro conhecimento tem uma função particularizadora e outra generalizante, ou seja,

*Tudo que é para ser conhecido, cuja significação se vai patentear ainda, apresenta-se como particular. Mas o que já é conhecido, se for reelaborado para o fim de torná-lo aplicável à apreensão intelectual de novos particulares. É geral em sua função. Sua generalidade está em sua função de estabelecer conexões entre aquelas coisas que, se não fosse isso, ficariam desconexas. (...) A razão é precisamente a aptidão de fazer a matéria da experiência anterior levar a perceber a significação da matéria da nova experiência. Uma pessoa é racional no grau em que habitualmente tem clarividência para ver um evento, que imediatamente lhe incide nos sentidos, não como uma coisa isolada, mas em conexão com a experiência comum da humanidade (1958:377).*

A educação consistiria, então, no contínuo movimento de reorganização da experiência, colocando como sua função a aquisição de conhecimentos de forma diferenciada: através da organização/reorganização da experiência pessoal e social (particular/geral).

Para tanto, a liberdade, entendida como o próprio ato de pensar, apresenta-se como condição/necessidade inexorável para tal. Implica em iniciativa intelectual,



independência na observação, invenção, previsão das conseqüências, ação adaptada. Habilidade desta forma é que seria possível ao sujeito dar sua contribuição pessoal ao grupo; a orientação social seria decorrência da própria reflexão individual do sujeito e não imposta por autoridade externa. Coloca-se, assim, frontalmente em oposição à servidão mental que tanto critica na escola tradicional, apontando que *este estado de coisas não é adequado a uma sociedade que pretende ser democrática* (Dewey, 1958:336); atrelando a educação à possibilidade de construção democrática. As idéias de Dewey acerca da democracia têm profunda relação com a educação, um dos pontos nevrálgicos de suas formulações. Sua preocupação central gira em torno da educação na e para uma sociedade democrática.

A reflexão de Dewey traz a educação para o centro da discussão, pois ela consistiria na expressão maior da Filosofia, que, enquanto forma de pensar, necessita do equivalente educacional para trazer para a realidade os valores que ela intelectualmente constrói; a educação concretiza as idéias filosóficas, sendo a própria Filosofia uma teoria da educação (Dewey, 1958).

Tanto Mattos como Anísio bebem na fonte deweyana, desenvolvendo seus estudos e suas propostas para o cotidiano da escola a partir dos constructos do autor norte-americano. Ambos enfocam a necessidade de uma escola ativa, centrada na experiência como forma de renovação e reformulação do ensino. Contudo, os desdobramentos a partir do ponto comum são diversos, em leituras próprias, que, cruzadas sobre toda uma trajetória de vida e relações estabelecidas por cada um, ditam rumos diferenciados. Isto é perceptível nos pontos que são enfatizados por um e por outro. Enquanto Anísio investe vigorosamente no estudo, na defesa e no desenvolvimento de uma concepção de experiência balizada pela reflexão consciente, que, acima de qualquer modelo padronizado, deveria encaminhar-se na busca de sentido de uma escola progressiva, ressaltando os aspectos sociológicos do problema com base nos estudos de Dewey, Mattos concentra suas atenções na organização das experiências que não são espontâneas e que demandam organização, previsão, ambiente adequado, situações-problema selecionadas criteriosamente, focalizando aspectos técnicos das formulações de Dewey.

Estas múltiplas leituras de Dewey, que não abdicam de pensar e propor uma Escola Nova, ainda que concebendo a renovação de forma diferenciada, se corporificam nas instituições geridas pelos dois educadores e que têm como referencial privilegiado projetos curriculares inovadores para a formação de professores. Em verdade, ambos os projetos curriculares carregam em si as marcas dos pressupostos de Dewey. No entanto, este ganha cor local, com matizes diferenciadas em cada projeto, pois não se trata da incorporação linear de suas idéias, mas de construções impares a partir da articulação de diferentes discursos, produzindo sentidos próprios e diferenciados, desvelando o currículo em sua condição de híbrido. Trata-se das experiências da Universidade do Distrito Federal, implementadas durante a gestão Anísio Teixeira na Diretoria de Ensino do Distrito Federal e no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia Ciências e Letras da Universidade do Brasil, criado e dirigido por Mattos nos anos 40-50 e início dos 60. Os projetos têm como diferencial e ponto central a construção do currículo, os quais, para além do texto escrito, incitaram a formação discursiva e a organização que refazem os saberes-fazer e as próprias instituições escolares (Dussel, 1998).

O processo de hibridização tem-se constituído referencial para análises em curso, permitindo a compreensão do currículo como sendo organizado a partir do cruzamento de diferentes produções para construir outra, distinta. A compreensão deste processo de hibridização tem como aporte teórico as reflexões de Canclini (1990) e Dussel (1998). Canclini, em estudo acerca da construção cultural, aponta para três processos, vistos como chaves de interpretação para explicar o de hibridização: o descolecionar, a desterritorialização/reterritorialização e a expansão dos gêneros impuros. A reflexão de Canclini, apesar de não tratar especificamente de questões educacionais, ilumina os estudos curriculares na explicitação do movimento de constituição do currículo como híbrido. Interessa neste momento a questão da desterritorialização/reterritorialização. Refere-se a

*(...) dois processos: a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais e ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas (Canclini, 1990:309).*

Ou seja, as definições estáticas, que se identificam por se relacionarem diretamente com o dado específico, perdem-se na fluidez do intercâmbio com diferentes produções. O deslocamento do específico-fixo vai ao encontro da reelaboração, relocalizando-o em novo contexto, desvencilhando-se das relações iniciais que, mesmo presentes, não ocupam lugar central. Originam um espaço não mais autêntico, puro, mas de co-participação, compondo um espaço híbrido. Acompanhando Dussel (1998):

*La hibridación supone por lo tanto un proceso de traducción que pone a estas nuevas experiencias y direcciones en relación con las que ya estaban disponibles previamente: y del mismo modo que en el palimpsesto encontramos rastros de escrituras previas en los discursos híbridos hay también sentidos y articulaciones previas que forman parte de su textura (p. 135).*

Assim, percebe-se nos projetos propostos a influência do pragmatismo de Dewey, não como transposição absoluta, mas como parte de um processo de mediação que cria novas significações.

Anísio, ao instituir, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, pretendeu que esta fosse um modelo de Universidade que se colocasse como espaço de elaboração e difusão do saber na formação intelectual da experiência. Em discurso proferido na inauguração da UDF, ressalta:

*A função da Universidade é uma função única e exclusiva. (...) trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (Teixeira, 1998:35).*

A partir de tais premissas, Anísio cria na UDF a Escola de Educação, com o objetivo precípuo de formação de professores a nível superior. A escola de Educação caracterizara-se como escola prático-profissional de ciências aplicadas, seguindo o modelo da Escola de Medicina. Assim, ele propõe que esta escola trate do estudo não só da organização técnico-metodológica, dos currículos e dos programas, mas também dos problemas que afetam a educação brasileira.

Concebendo a educação como uma arte, pensava na formação do educador como um intelectual, trazendo para o *corpus* do seu projeto a questão da experiência reflexiva como possibilidade de uma mentalidade científica. Tanto assim que o currículo proposto

para a Escola de Educação compreendia um Departamento de Fundamentos Filosóficos e Sociais da Educação, um Departamento de História da Educação e Educação Comparada, entre outros. Configura-se a preocupação com a formação sólida do profissional de educação, aprofundando a base científica, de forma que este pudesse, à luz de um saber ampliado e aprofundado das questões educacionais, ter uma atuação mais coerente, através do entendimento do processo educativo em sua multidimensionalidade.

Percebe-se nitidamente que a concepção que norteia tal formulação é da formação através da dinâmica de produção de conhecimento, não sendo este um saber estático a ser reproduzido. Tal proposta se desenvolveria a partir do que ele chama do método de *systems analysis*, que permitiria analisar o processo de educação como um conjunto de sistemas operacionais. Esta ideia se desdobra nas atividades nas escolas anexas, criadas para fim de experimentação, demonstração e prática de ensino, articulando as diferentes dimensões que alicerçam a formação de professores pretendida (Teixeira, 1998).

O projeto de Anísio de desenvolvimento da mentalidade científica objetivava-se e apresentava-se concomitantemente como caminho para a reconstrução democrática do país, na possibilidade da formação do professor como intelectual autônomo. Projeto que foi abortado com a extinção da UDF, em 39, mas que aparentemente é apresentado como absorvido pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em verdade, a “proclamada” absorção da UDF pela UB viabilizou a própria existência da Faculdade de Filosofia.

O projeto de formação de professores da FNF não apresenta a estrutura proposta por Anísio: a Escola de Educação é suprimida e institui-se o Curso de Didática como espaço de formação de professores. O aluno já bacharel ingressava neste Curso, onde faria, em um ano, a Licenciatura.

Luiz Alves de Mattos, catedrático de Didática na UB, apresenta-se como articulador do projeto que se pretende instituir e que, diferentemente da proposta da UDF, pensa a formação do professor centrada na sua competência técnica.

Inicia-se um trabalho onde a Didática ganha centralidade na organização curricular, apoiando-se na Prática de Ensino, que, segundo os pressupostos assumidos, será terreno onde se poderá empreender a mudança da mentalidade do professorado. O projeto ganha consistência com a criação, em 1948, do Colégio de Aplicação da

Faculdade Nacional de Filosofia. A instituição do Colégio surge como estratégia de formação de professores no âmbito da Universidade, como ressalta o Prof. Mattos em seu discurso na inauguração do colégio, enfatizando que este

*(...) virá a integrar a Faculdade Nacional de Filosofia na sua legítima função de seminário do novo magistério secundário do país (...) e dará a cadeira de didática um excelente campo para suas demonstrações, aplicações e pesquisas [o que propiciaria] uma reforma profunda na orientação técnica docente (Mattos, 1948 – PROEDES, Exp013 – P037).*

A formação de professores começa a ganhar novos delineamentos, sendo reestruturada a partir das ações implementadas e desenvolvidas no interior do CAP. Previa-se que o colégio estaria atrelado à cadeira de Didática, que seria uma disciplina essencialmente prática e congregaria os diferentes saberes na construção do seu objeto maior, que seria as técnicas de ensino. Esta estrutura representa um momento fundamental para a consolidação do campo da Didática, revestindo-a de um prestígio no interior da Faculdade, o que se refletia na sua influência sobre as demais disciplinas do Curso de Formação de Professores.

Seguindo esta trajetória, é possível observar a construção de uma lógica de formação de professores em que a experiência de ser professor e as orientações didáticas são valorizadas. A preocupação com o desenvolvimento de métodos que permitissem o desenvolvimento/aprimoramento do *como ensinar* são os eixos centrais no projeto construído. Inaugura-se uma nova preocupação: o domínio docente não só *do que ensinar*, mas também do *como fazê-lo*.

Vê-se ser reescrita a questão da experiência proposta por Dewey no interior do Colégio: ela é a base sobre a qual se estrutura o currículo implementado. Contudo, esta experiência centra-se, principalmente, na possibilidade de construção de uma Didática experimental que trouxesse à Educação o caráter científico, cujas neutralidade e objetividade se colocariam como patamar a ser alcançado. A própria criação do CAP corrobora esta idéia – ele se tornaria o grande laboratório onde seria possível o desenvolvimento de uma ciência da Educação.

A criação do CAP seguindo este modelo justificava-se pelo combate ao autodidatismo que predominava no cenário educacional brasileiro. Assumir uma concepção laboratorial de ensino pretendia contrapor-se a um ensino verbalista, baseado

na memorização e na repetição do conteúdo. Enquanto experiência educacional, a prática no CAp permitiria o desenvolvimento de uma pedagogia que pudesse reverter este quadro, assemelhando-se aos padrões norte-americanos, que, com a criação de colégios semelhantes, formaram um professorado que se caracterizava pela alta competência didática e pelo padrão de eficiência. Subjaz aí uma referência à escola experimental de Dewey na Universidade de Chicago. Postula-se, assim, uma concepção de conhecimento como sendo construção absoluta que deve ser transmitido através das práticas desenvolvidas no colégio.

Através da experiência na prática, desenvolver-se-ia, assim, um professorado com uma racionalidade técnica que superaria as dificuldades que se faziam presentes na educação brasileira. A construção de um *corpus* técnico que renovaria tal situação passava pela Didática e pela Prática de Ensino

*Dai a importância primacial da Didática no conjunto das disciplinas pedagógicas e sua função relevante na formação e preparo técnico do magistério para qualquer ramo do ensino* (Mattos, s.d., PROEDES, LAM012 - P072).

A centralidade do saber técnico - métodos e técnicas de ensino adequados - desvela-se na prática implementada. Observa-se que o que orienta a seleção de conteúdos é uma visão utilitarista e instrumental do conhecimento. O programa estabelecido para a Prática de Ensino no Colégio de aplicação aponta tais questões:

*Ano Escolar no Colégio de Aplicação Programa de Prática  
1º Semestre (1º/3 a 30/6) A  
De 1º/3 a 15/4:*

- *Curso teórico intensivo de Didática Geral e especial dos professorandos.*
- *Aulas do colégio dadas exclusivamente pelos regentes sem observação e participação dos professorandos.*
- *Levantamento das fichas individuais dos professorandos pelos assistentes da cadeira e das fichas individuais dos ginasianos em coordenação com o SOP; tabulação e interpretação dos resultados dos dados pelos professores.*
- *Contato social apenas e recreativo dos professorandos com os ginasianos.*

*B - 15/3 a 30/4*

- *Aulas modelo dadas pelos regentes com equipes de observação integradas por professorandos.*

- *Prática de planejamento de ensino dos professorandos e discussão dos planos de aula-modelo feitos e executados pelos regentes com a presença destes.*

*C - 2/5 a 31/5*

- Primeira rodada de prática de ensino de modo que todos os professorandos realizem uma pequena seqüência de aulas de prática, seqüência esta igual para os professorandos da mesma especialidade; o nº de aulas desta seqüência variará de uma especialidade para outra conforme o número de professorandos e o número de aulas disponíveis. Esta primeira rodada de prática será controlada pela presença dos respectivos assistentes e regentes de aula.

D - 1º/6 a 30/6

- Suspende-se inteiramente a prática de ensino.
- Os regentes fazem revisão e preparam para as provas. Os professorandos voltam ao curso teórico e preparam as provas nas matérias teóricas.

2º Semestre ( 1º/8 a 30/11)

A - 1º a 10/8

- Curso teórico intensivo de Didática geral e específica
- Análise prática das provas mensais e parciais do 1º semestre: quanto ao conteúdo, médias individuais, médias de classe e confronto entre estas pelos professorandos

- Aulas dadas pelos regentes exclusivamente aos ginasianos.

B- 10/8 a 10/10 (2 meses corridos)

- Segunda rodada de prática de ensino, distribuída em seqüências maiores de aulas entre os professorandos. Nesta 2º rodada o primeiro 1/3 de aulas de cada professorando e as duas últimas aulas serão controladas (criticadas e julgadas pelos respectivos assistentes e regentes - prática controlada). As restantes aulas serão de "prática autônoma". O professorando ficará só com os alunos e sobre estas aulas de prática autônoma terá que apresentar relatório minucioso com plano, autocrítica, autojulgamento e observações pessoais.

A média final de prática resultará: A julgamento do 1º 1/3 peso 3,

B julgamento do relatório pessoal peso 3,

C julgamento das 2 últimas aulas peso 4.

- No máximo 3 aulas teóricas de Didática Geral e um seminário de Didática específica por semana

C- 10/10 a 30/11

- Os regentes reassumem as aulas no colégio.
- Os professorandos preparam-se para os exames finais.  
( PROEDES, OC033 - P02)

Tal trabalho alicerça-se numa concepção de professor, que tem sua competência reduzida a um domínio de técnicas controladas e bem aplicadas. Retomando a tese de Mattos (1961), onde este apresenta o seguinte esquema: experiência - reflexão - abstração - generalização - teorização (pp.134-6), percebe-se que a experiência apontada se desdobra em diversas experiências (A, B, C, D), que, a partir daí, acionariam toda a seqüência. Busca-se, em verdade, não a experiência, mas a verificabilidade que pudesse

tornar o fazer experimentado aplicável. Num documento que previa as aulas de Prática de Ensino no ano de 1949, o movimento apresenta-a desta forma:

<i>Equipe de prática</i>	<i>Nº de alunos</i>	<i>Matéria Observada</i>	<i>Nº de aulas no CAp por aluno</i>	<i>Nº total de aulas no CAp</i>	<i>Outra instituição por aluno</i>	<i>Outra instituição total</i>
<i>Filosofia</i>	<i>4</i>	<i>Filosofia</i>	<i>9</i>	<i>36</i>	<i>5</i>	<i>20</i>
<i>Letras Clássicas</i>	<i>4</i>	<i>Grego</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
		<i>Latim</i>	<i>10</i>	<i>40</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
		<i>Português</i>	<i>4</i>	<i>16</i>	<i>-</i>	<i>-</i>

(PROEDES, OC 036 – P 03)

A supervalorização da prática retoma o papel de centralidade dada à experiência, entendida como atuação dos professorandos. A partir dela, desdobrar-se-ia todo um movimento que culminaria na teorização, sendo esta a construção de referencial técnico-pedagógico para o exercício do magistério, numa perspectiva reducionista do professor como técnico. Isto evidencia-se mais uma vez também no programa de Didática, entendendo que esta é a disciplina central do Curso de Formação.

*Programa de Didática: (parte teórica)*

*Unidades: A didática e seu objeto*

- *Teoria do método*
- *Os objetivos do ensino*
- *Ensino como direção técnica da aprendizagem*
- *Planejamento dos trabalhos escolares e sua técnica*
- *A incentivação da aprendizagem e sua técnica*
- *Apresentação da matéria em aula*
- *A direção das atividades discentes*
- *Diagnose e retificação da aprendizagem*
- *A integração e fixação da aprendizagem*
- *Verificação do rendimento escolar*
- *Manejo de classe e disciplina*
- *Novas tendências metodológicas no ensino de grau médio*
- *O Magistério secundário e sua formação*

(MATTOS, s.d., PROEDES, LIC002 –P062)

Estabelece-se, assim, o elo que liga a competência do professor à eficiência da sua ação, tratando-a em termos de produtividade. A questão da experiência é reescrita, isolando-a da própria reflexão que Dewey desenvolveu, implicando em outras



considerações, já que este se afasta do modelo implementado, à medida em que ele próprio não condiciona sua teoria a uma formulação prática, aplicável. Contudo, este foi o modelo posto a partir da constituição do CAp.

### *Do projeto preterido ao preferido: a formação de professores em questão*

Da proposta da UDF à proposta da UB, engendrada na organização do Colégio de Aplicação, vê-se a constituição da formação de professores em modelos distintos e a serviço de diferentes projetos, que os colocam em posições antagônicas. A proposta de Anísio está profundamente atrelada ao ideal de construção democrática do país, pensando o professor enquanto intelectual. Tal proposta entra em rota de colisão com o contexto sociopolítico vivenciado naquele momento, onde a formação intelectual era pensada em conformidade com os valores nacionais e como aparato do Estado.

Institui-se um novo projeto de formação de professores, adequado às demandas estabelecidas pelo Estado. Este professor seria dotado de cientificidade através do domínio da técnica. Mendonça (1997) aponta o desenvolvimento de uma concepção de ser professor no trânsito de uma significação que vai do intelectual ao burocrata. Contudo, este trânsito que a autora aponta não se dá a partir de tradições distintas, mas desdobra-se da mesma matriz conceitual: os ideais do movimento da Escola Nova, que, combinados de diferentes formas, permitem dizer que o conhecimento que tem sustentado toda uma tradição curricular na área de formação de professores se trata de um conhecimento híbrido.

Ao discutir o conhecimento em sua condição de híbrido, focaliza-se o processo de sua constituição, o que desemboca numa dinâmica complexa, onde os significados-conhecimentos postos em relação produzem outros conhecimentos.

As mediações estabelecidas permitem que os significados dados sejam negociados e não apenas transpostos diretamente, aplicando-se e sobrepondo-se a um outro campo que não o seu originário; a negociação exige reelaboração destes conhecimentos. Desta forma, ele não é apenas comunicado, mas sua comunicação incita a produção de um novo conhecimento. Assim, nestes processos, não se substitui, subtrai-se ou enfatiza-se o conhecimento ou parte dele, mas este se transforma num outro, o que

convida à reflexão: existe autenticidade? Qual é o conhecimento válido diante de construções múltiplas? Busco em Canclini (1996) pistas que encaminhem a reflexão:

*En principio, no hay razones para pensar que un uso sea más o menos legítimo que otro. Con todo derecho cada grupo social cambia la significación y los usos. Esto puede ser examinado también desde la teoría de la comunicación porque estamos hablando de circulación de bienes, mensajes, cambios de significación, del pasaje de una instancia a otra, de un grupo a otro, en el cual se comunican significados que son recibidos, reprocessados o recodificados (p. 37).*

Apresenta-se como perspectiva que a constituição do conhecimento enquanto híbrido não é um processo único, mas desdobra-se em conhecimentos que explicitamente denotam diferentes posições e tendências, à medida que se atenta para o fato de que os grupos participam deste processo de formas distintas, falando a partir de diferentes lugares, indicando construções plurais, ainda que entre elas haja ora interseções, ora contraposições, senão a incidência concomitante de interseções e contraposições, o que não os reduz a um único conhecimento.

Este movimento é perceptível na análise das idéias pedagógicas que subsidiaram propostas-trajetórias educacionais nas décadas 30-40-50. Anísio e Mattos, tendo em Dewey seu principal interlocutor, desdobram conhecimentos que, a partir de uma releitura deweyana, entendida como processo enraizado socioculturalmente, são portadores de uma história singular que desvela pertencimentos e interações que perpassam e encaminham construções múltiplas.

Tendo como central a questão da experiência, o modo como os dois educadores concebem o que representa “aprender pela experiência” projeta diferentes direções. As ênfases em aspectos constituintes da experiência se distinguem e determinam os significados intrínsecos aos seus postulados: Anísio elege, enquanto fundamento, a experiência reflexiva, indicando a preocupação com a formação do professor enquanto intelectual. Mattos encaminha a questão priorizando na experiência sua condição de ser cumulativa, o que permitiria a percepção das relações que estabeleceriam e, a partir daí, significados próprios e continuidades. Estes fundamentos alicerçam as instituições organizadas tanto por Mattos quanto por Anísio e, no jogo de forças que se vivia à época, tornava-se impossível a convivência de experiências que, mesmo aproximando-se, apontavam direções opostas. Ao preterir o modelo da UDF e fortalecer a prática da FNF

da UB, opta-se por um modelo que, em sua constituição, revela pertencimentos e relações com as forças hegemônicas do momento

A questão em discussão é a compreensão da complexidade do processo que mescla tradições e idéias distintas, que, apropriando-se de um dado conhecimento e acolhendo-o sob sentidos diferentes, impõem a reorganização e a remodelação do próprio, construindo um conhecimento híbrido.

Os processos de hibridação cultural, analisados por Canclini e assumidos enquanto paradigma analítico, apontam para a fluidez que quebra fronteiras absolutizadas, que demarcariam territórios fechados e hierarquizados. Neste caso, onde me dedico a analisar a constituição de um ideário pedagógico que alimenta as ações educacionais e a elaboração de currículos para a formação de professores, trata-se de perceber estas construções não enquanto idéia totalizadora, mas perceber os cruzamentos de caminhos, os entrelaçamentos, as condições de co-participação e ambivalência.

Poder-se-ia dizer que o escolanovismo que herdamos na esteira da tradição seria um gênero impuro? Ao tratar sobre os gêneros impuros, Canclini (1999) argumenta:

*(...) há gêneros constitucionalmente híbridos, por exemplo, o grafite e os quadrinhos. São práticas que desde o seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Lugares de interseção(...)* (p. 336).

Ainda que o objeto de estudo seja distinto, a tenacidade da reflexão de Canclini sugere a constituição de gêneros que mesclam diferentes idéias, que perdem a referência exclusiva a uma dada tradição, desafiando-a à medida que a altera, articulando novas construções.

A percepção do ideário pedagógico que orientou a gênese do CAP e da formação de professores na UB, erigindo-se enquanto modelo para a formação e a atuação docente a partir de então, implica na consideração do processo de hibridação que o vincula à Escola Nova, que, retirada de seu território original, se entrelaça a elementos que preconizam a racionalização do trabalho na escola, com ênfase na técnica que se sobrepõe aos fins da educação, na busca de padrões de atuação que organizam o saber sobre a própria atuação, que, assim, determinasse as práticas cotidianas na escola. Todos estes elementos, ainda que, isoladamente, possam ser vistos como contraditórios aos postulados escolanovistas propostos no Manifesto, ou ao que se tem de memória do

movimento, contribuem na sua combinação para o desenvolvimento de uma rede de significação que orienta e dá sentido ao que é ser professor, formar-se professor.

A Didática experimental desenvolvida por Mattos comporta estes significados, que figuram como instância que organiza, mediatiza e impele a construção da identidade docente.

Tomo como fonte de investigação a obra *Sumário de Didática Geral*, elaborada por Mattos, publicada pela primeira vez pela Editora Aurora, em 1957, que, por muitos anos, principalmente nas décadas de 60/70, foi referência nos cursos de formação de professores das mais diversas instituições do país. A obra sistematiza os fundamentos do currículo do curso de Didática que ele dirigia na UB. Já no prefácio da 1ª edição, Mattos explica que se trata da reunião das notas das aulas de Didática, dadas em cursos intensivos para Professores do Ensino Secundário, promovidos pela CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, do MEC. Contudo, a obra não se detém na fundamentação filosófico-histórico-científica da Didática Moderna, que, como esclarece em nota, era o objeto maior dos cursos que vinha ministrando aos licenciados da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Trata-se de uma obra de orientação normativa, que se alicerça nos preceitos da Didática Moderna defendida por Mattos.

Mattos inicia seu trabalho situando o leitor nas implicações para a reforma do ensino secundário, que o aprofundamento nos estudos por ele realizados e apresentados no livro propõe:

*Ora existe atualmente, todo um conjunto de princípios, diretrizes, critérios, normas, recursos e técnicas de ação educativa, elaborada pela pesquisa e experimentação objetiva dos educadores, visando a assegurar aos mestres e educadores de nossos dias os meios de uma atuação segura, econômica e eficaz sobre as novas gerações. Este conjunto de doutrinas, princípios, normas e técnicas de ação educativa é a Didática (1960:24-5).*

Vê-se nitidamente a ênfase nas normas, nos critérios e nas técnicas que, balizando a ação docente, garantiriam uma educação eficiente. Desta forma, alcançar-se-ia a almejada reforma. O destaque dado à formação correspondente a esta ser vista como caminho para a construção da mudança evidencia-se ao longo do texto, como quando afirma:

*A história da educação secundária brasileira é uma trágica sucessão de reformas estêreis, que alteraram apenas a estrutura curricular e os programas de ensino, sem jamais atacar de frente o problema essencial que é o da formação de seus professores, chave para a solução dos demais. O melhor dos programas torna-se algo de inoperante nas mãos de um professor incompetente, ao passo que, mesmo com um mau programa, o bom professor obtém bons resultados. O professor é, portanto, a chave de toda a problemática educacional, seu recrutamento e sua formação devem merecer toda a atenção e cuidados (Mattos, 1960:27).*

Assim, independente do que seria ensinado, o sucesso ou o fracasso escolar estariam atrelados à forma como se ensinaria, o que se expressaria nas condições básicas apontadas para o exercício do magistério: vocação autêntica, aptidões específicas para tal, preparo especializado nas matérias que vai lecionar, habilitação profissional nas técnicas do trabalho docente (Mattos, 1960:28).

A habilitação profissional referia-se à preparação teórico-prática, que se entende como uma fase de fundamentação pedagógica, aprofundando-se na Filosofia e na História, numa análise detida dos fundamentos científicos da educação, a fim de adquirir uma *visão objetiva e segura das realidades biológicas, psicológicas e sociais que caracterizam o educando* (p. 38), e uma outra fase de habilitação técnica, em que, passando à prática concreta, os procedimentos, as normas e as técnicas são discutidos, experimentados, demonstrados e aplicados.

Este binômio fundamentação ou assunção de critérios científicos / prática possibilitaria o desenvolvimento de um trabalho que, a partir da verificação dos resultados obtidos, quando da aplicação dos procedimentos defendidos, abriria espaço para as correções de possíveis desvios e garantiria a construção de um conjunto de procedimentos que, se seguidos adequadamente, promoveriam o bom ensino, onde o aluno aprendesse corretamente. Centra-se no domínio e no manejo de técnicas e procedimentos de ensino a competência do professor, que, mesmo diante de um mau programa, desenvolveria um bom trabalho. A supervalorização da técnica de ensino coloca em segundo plano a problemática da seleção de conhecimentos, das relações contextuais que permeiam o ato educativo, da reflexão docente sobre seu próprio trabalho, desvalorizando estes aspectos diante da supremacia da técnica que, utilizada com esmero e precisão, sanaria os problemas educacionais.

São notáveis nesta concepção de formação a delimitação e os objetivos do trabalho desenvolvido no CAP, onde o exercício da profissão docente se instala a partir de um desenho curricular que se desdobre, tendo como núcleo central a disciplina Didática – e a Prática de Ensino que se implementa partir dela. Trata-se de desenvolver, através do arranjo curricular, uma aprendizagem pela própria experiência; um curso que se desenrola a partir da atividade do aluno, no caso, do exercício de ser professor, o que se dá no/pelo CAP. Exercício este que permite a aplicação e a demonstração de técnicas de ensino que, analisadas na prática, sugerem princípios de organização e padronização que constituiriam o cabedal de conhecimentos essenciais ao professor. Seguindo as propostas do seu idealizador, o Professor Luiz Narciso Alves de Mattos, pretendia-se desenvolver uma Didática experimental que pudesse vir a constituir verdadeira ciência da educação. Assim, o CAP consistia em verdadeiro laboratório de desenvolvimento desta Didática, que, segundo Mattos, consiste na

*(...) disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objetivo específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem (1960:48).*

Esta Didática erigir-se-ia a partir, entre outras questões, da

*(...). experimentação e das práticas de mais comprovada eficácia no ensino (Mattos, 1960:48).*

Evidencia-se aí uma busca que, mesmo alinhando-se aos preceitos preconizados pelo Manifesto dos Pioneiros por uma educação renovada, em detrimento da escola tradicional, percorre caminho distinto, de caráter fundamentalmente técnico. Aponta para uma outra leitura dos fundamentos do escolanovismo, que imprime movimento diferenciado a este, uma concepção onde a questão técnica é enfatizada como condição e meio para o desenvolvimento do ensino moderno. Seguindo esta linha, a utilização e a incorporação de meios/recursos novos no cotidiano escolar ganham espaço e importância no desenvolvimento dos trabalhos no CAP. A leitura atenta da obra revela as bases sob as quais a Didática se constrói – a definição de um padrão de ação educativa, valendo-se da escolha e do emprego da técnica condizente com a situação, ela consistiria neste conjunto de técnicas e forneceria também os elementos e os critérios que permitiriam a escolha segura para aplicação:

*Para determinar qual seja, relativamente, a técnica de ensino mais recomendável, a Didática se vale:*

- a- dos princípios, diretrizes e conclusões da Filosofia Educacional;*
- b- das descobertas e conclusões das ciências educacionais como a Biologia, Psicologia e Sociologia da educação;*
- c- da experimentação e das práticas de mais comprovada eficácia no ensino moderno;*
- d- dos critérios e normas da moderna racionalização científica do trabalho. Ensino e aprendizagem são modalidades típicas de trabalho intelectual que devem levar a produtos educativos e culturais bem definidos.*

*Não existe uma 'melhor técnica de ensino' em termos absolutos e determinável a priori; mas, dentro das realidades circunstâncias imediatas, é sempre possível determinar qual seja, relativamente, a melhor técnica de ensino, exequível e aconselhável em cada passo; para isso se exige compreensão e discernimento de todos os dados da situação real e imediata sobre a qual se vai atuar (Mattos, 1960:48).*

O caráter técnico se sobrepõe a todos os outros componentes do processo pedagógico. A técnica os integraria de modo a constituir uma prática harmoniosa e fecunda. Mesmo defendendo a integração da escola à vida cotidiana, a análise dos aspectos contextuais do processo educativo é submetida à técnica, que pode reorganizá-los de forma conveniente. A fundamentação pedagógica se centra, principalmente, na Biologia e na Psicologia, sendo estas aportes científicos que justificam e dão respaldo às ações implementadas.

Ainda que enfatizando que não há uma melhor técnica acima de todas as outras, de forma absolutizada, os critérios que são elencados para sua elaboração permitem ratificá-la como a mais adequada. A situação na qual ela deveria ser aplicada, se bem compreendida, forneceria as pistas que permitiriam a identificação da mais adequada naquele momento, pistas que levariam à busca da correlação entre a situação e os itens elencados como base de construção dos procedimentos de ensino defendidos.

Não há um questionamento acerca da seleção dos alunos, da seleção e da organização curricular; estas questões aparecem pasteurizadas em constructos absolutos, que carecem de uma forma de trabalho renovada. Isto se explicita no que Mattos (1960) chama os problemas fundamentais da Didática:

- a- Como planejar a marcha dos trabalhos, tornando-os mais rendosos?*

- b- *Como incentivar e motivar os alunos a estudarem com afinco e a aprenderem eficazmente, modificando sua atitude e aperfeiçoando sua conduta?*
- c- *Como exercer a devida liderança no manejo da classe, criando nela uma atitude ordeira e disciplinar?*
- d- *Como orientar com segurança os alunos na marcha da aprendizagem, garantindo-lhes a compreensão e a assimilação, aplainando-lhes as dificuldades e abrindo-lhes novas perspectivas culturais?*
- e- *Como organizar um plano eficaz de trabalhos práticos e aplicá-lo com segurança e proveito?*
- f- *Como orientar os alunos para uma autêntica aprendizagem, em oposição à pseudo-aprendizagem?*
- g- *Como diagnosticar e retificar a aprendizagem em tempo útil para torná-la satisfatória e eficaz?*
- h- *Como garantir a integração e a fixação ou consolidação dos produtos da aprendizagem?*
- i- *Como verificar e avaliar com exatidão e objetividade os resultados obtidos, isto é, o rendimento escolar e educativo? (pp. 55-6).*

A constante interrogação “como”, remetida à exatidão e à eficácia a todo o momento, valoriza (e nela insiste) a busca de formas de atuação que pudessem coordenar-controlar o trabalho docente, explicitando a primazia do desenvolvimento técnico sobre todas as outras questões relativas aos processos educativos. Discutindo o conceito de ensino, Mattos (1960) defende que

*O moderno conceito de ensino está a exigir a revisão das velhas praxes rotineiras tais como ensino meramente verbalista e expositivo; escravização de alunos e professores aos textos do compêndio; insistência na memorização de nomenclaturas, datas, nomes próprios (...) Impõe-se a substituição dessas velhas rotinas improdutivas por processos mais ativistas e reflexivamente fecundos que dinamizem a inteligência dos alunos e formem suas atitudes e hábitos fundamentais de real valia para a vida numa sociedade democrática e progressista (p. 70).*

Desta forma, o desenvolvimento experimental no CAp perseguia o objetivo de construção de um método didático eficaz, entendendo-se por método didático

*A organização racional e bem calculada dos recursos disponíveis e dos procedimentos mais adequados para se atingir determinado objetivo da maneira mais segura, econômica e eficiente possível (Mattos, 1960:111).*

O método deveria conjugar harmoniosamente recursos, técnica e procedimentos, de forma a garantir a aprendizagem do aluno de acordo com os objetivos estabelecidos.



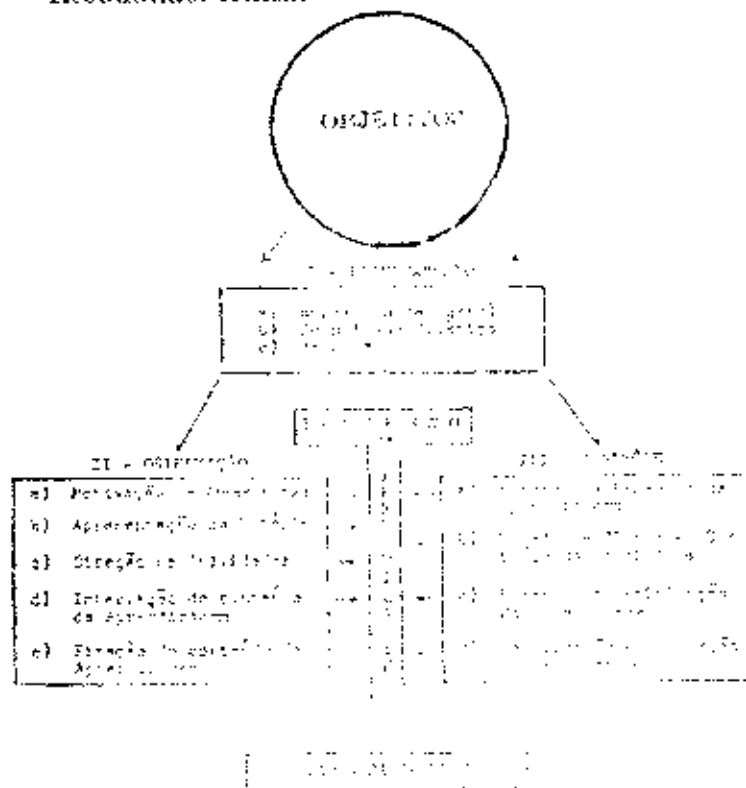
Desta forma, os recursos, as técnicas e os procedimentos ocupam parte integrante e fundamental nos arranjos para a constituição do método didático. Entende-se que

*Recursos são os meios materiais de que dispomos para conduzir a aprendizagem dos alunos tais como mapas, quadros murais, coleções ilustradas, epidiascópios, projetores cinematográficos, máquinas, ferramentas, aparelhos, discos, diapositivos, etc.*

*(...)Técnicas são maneiras racionais de conduzir uma ou mais fases da aprendizagem dos alunos. (...) Procedimentos são segmentos ou seqüências de atividade docente em determinada fase do ensino (Mattos, 1960:118-9).*

A conjugação destes elementos que constituem a base do método didático dotariam o processo de ensino-aprendizagem de garantias quanto à sua eficácia e fecundidade. Este método seria posto em ação através do conjunto de atividades exercidas pelo professor, o chamado ciclo docente, que se distribuiria em três fases (planejamento, orientação e controle), que Mattos (1960:126) assim apresenta:

Resumindo, temos:



Ensinar modernamente, como salienta Mattos, constantemente, ao longo do texto, implica em prever, organizar e dirigir ações, tendo como referências as técnicas desenvolvidas e os procedimentos adequados ao bom manejo dos recursos. Isto está claramente definido e articulado nos desdobramentos da obra. No desenvolvimento do livro, ele detém-se em tratar, detalhadamente, cada fase do ciclo docente, tendo como preocupação o estabelecimento de formas de sua operacionalização no cotidiano da sala de aula.

Atentando para o que é defendido pela escola progressista, cada etapa do ciclo docente é apresentada focalizando as diretrizes apontadas, o que se torna nitidamente perceptível pela estrutura adotada no desenvolvimento do estudo. Mattos (1960) apresenta cada fase - planejamento, orientação e controle - e suas partes integrantes, indicando os recursos, os procedimentos e as técnicas que permitiriam o bom desenvolvimento de cada uma destas etapas.

Apresenta a questão em foco seguindo uma ordenação que, primeiramente, define a fase em foco com suas características e funções, delineando as diferentes formas sob as quais se pode apresentar; enumera as vantagens e as limitações de cada item; discorre sobre as normas práticas de planejamento e execução de cada item. Assim, são apresentadas as questões referentes à, tomando como exemplo a fase de orientação do ensino e da motivação, apresentação da matéria e à direção das atividades, a partir do uso, convenientemente elaborado pela Didática Moderna, da linguagem didática, da exposição didática, do interrogatório, das demonstrações didáticas, dos quadros murais, do uso do quadro-negro, das projeções luminosas em classe, das atividades com uso de recursos visuais, das visitas e das excursões, do estudo de problemas, da apreciação de literatura, da ilustração e da construção, da apresentação de informações, da discussão dirigida, das pesquisas bibliográficas, das atividades individuais ou socializadas, que exigem orientação à luz dos preceitos defendidos.

Observa-se que as técnicas, os recursos e os procedimentos apresentados são os mesmo que se desenvolvem experimentalmente no Colégio de Aplicação. Desta forma, o CAp, em sua condição de laboratório, torna-se pólo irradiador de uma prática que permite a organização detalhada das características dos procedimentos que levariam a um ensino secundário renovado.

A criação do CAP organiza o currículo da formação de professores, estabelecendo não só programas e estruturas institucionais, mas produzindo efeitos em função da sua organização: significações acerca do magistério e sua formação, que se tornaram modelares. Este também era o objetivo implícito em sua criação – a normatização do Curso de Formação de Professores a favor da construção de uma mentalidade pedagógica determinada. Isto tanto foi seu objetivo que o decreto nº 9.053, de 12/3/46, que viabiliza a criação do CAP, estabelece também a criação obrigatória de colégios de demonstração junto às Faculdades de Filosofia, destinados à prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática..

Pensando o currículo enquanto prática de significação e, assim, produtor de identidades, percebe-se a construção de uma identidade de professor que se marca pela eficiência e pela destreza metodológica. Criam-se sentidos para a idéia de bom professor, de bom ensino. O currículo calcado na Didática experimental proposta por Mattos leva ao reconhecimento do professor enquanto profissional que, dominando os instrumentos adequados, desenvolveria um bom trabalho. As opções feitas pelo docente são creditadas à adequação e ao bom manejo das técnicas e dos recursos empregados, eximindo o professor da responsabilidade da escolha, visto que esta se dá com base numa fundamentação científica e na comprovação de sua eficácia na prática experimental. A determinação científica silencia a discussão sobre os fins da educação, sobre a serviço de que projeto de escola estas orientações se põem a favor. A visão utilitarista de conhecimento que orienta a proposta desdobra-se na ação docente, remetendo à idéia de professor: cabe-lhe transmitir, e transmitir bem, o conhecimento dado. Ao tomar como referência a questão da reconstrução da experiência, ele o faz limitando este conhecimento ao que já foi produzido e que deve ser retomado. Balizado por estes preceitos, o professor assume a responsabilidade pela orientação e pelo processo educativo, sendo este fundado numa racionalidade técnica.

O currículo construído a partir de então mostra-se como híbrido, constituído na interação de diferentes idéias num terreno fértil sociopolítico-cultural, que permitiu que esta negociação na fronteira gerasse novas significações. A emergência do CAP materializa este híbrido, que surge estabelecendo parâmetros para a formação desde então. A estrutura dos Cursos de Licenciatura ainda hoje privilegia uma concepção

técnica do ser professor, a despeito das mudanças implementadas a partir dos debates em curso. No entanto, novamente estes debates entram em rota de colisão com a proposta oficial, que busca, na verdade, a conformação do ser professor a um modelo de produtividade e eficiência, em oposição aos possíveis desdobramentos que a luta por uma educação democrática pode apontar.

Delineia-se um movimento que permite compreender o currículo como produção dinâmica de significações e sentidos (Silva,1999), criados e recriados no curso da história, articulando práticas, sentidos, relações, identidades. O currículo permanece, assim, no terreno de migrações/relações socioculturais que se põe a escavar.

**IV – O Cotidiano do Colégio da Aplicação:  
caminhos da formação docente**

#### **4 - O Cotidiano do Colégio de Aplicação – caminhos da formação**

Inquirir sobre a formação de professores na Universidade direcionou esta investigação para a trajetória iniciada e percorrida pela Universidade do Brasil, vislumbrando seu projeto para a criação do Colégio de Aplicação. Perceber como este projeto se configurou e as operações que incitou exige a retomada do cotidiano da escola, onde as questões propostas nos muitos planos e decretos são postas em ação.

Aliar a investigação do currículo prescrito ao currículo em ação é o caminho possível para perceber, de fato, os movimentos e os deslocamentos que o modelo de formação propiciou. Sendo uma pesquisa histórica, esta retomada do cotidiano é feita através dos documentos que, guardados, permitem a recuperação do dia-a-dia da escola. São fontes que precisam ser questionadas, por já guardarem uma visão monumentalizada deste contexto, mas que, ainda assim, nos diálogos que promovem entre si, permitem recuperar as contradições que se fazem presentes no Colégio.

Há um recorte temporal da pesquisa que precisa ser explicitado. Meu foco de estudo centra-se no período que antecede a fundação do Colégio, onde as diretrizes que norteiam os trabalhos desenvolvidos são delineadas, indo até o ano de 1968, quando há a extinção da Faculdade Nacional de Filosofia. Este recorte se deve aos propósitos do trabalho, que se propõe discutir um determinado projeto de formação que, com a reforma universitária de 1968, é interrompido, ou melhor, assume novos direcionamentos.

Ao falar da formação de professores, falo muito das atividades de uma escola secundária, pois é no movimento desta escola, na experiência de estar ali atuando, que o futuro professor se formava. Então, é neste complexo ir e vir entre as ações da educação secundária e da educação dos licenciandos que se desenha este cotidiano. O que era planejado para os alunos da escola secundária na verdade transcendia os objetivos de sua formação, visava, sobretudo, a dos licenciandos, que ora observavam, atuavam ou circulavam, apenas, na instituição. Ambiente de prática que se pretendia exemplo para todas as outras escolas do país, a partir da formação de professores que se instituíam de educação, de uma identidade docente erigida através dos modelos que experimentavam. Convite ao diálogo, percorrer o cotidiano da escola permitir construir/desconstruir a

experiência, em busca dos sentidos que ela propõe, dos impasses e dos alcances que implicaram na elaboração de uma tradição.

Em entrevista com a pesquisadora Alice Casemiro (1998), o Professor Albert Ebert, discutindo o objetivo do Colégio de Aplicação, evidencia esta relação entre a escola secundária e a formação de professores:

*(...) F. - Sem dúvida, sem dúvida. Era o principal objetivo do CAp, sem dúvida nenhuma, era a realização da Prática de Ensino. O ensino no CAp pelo menos na época do professor Mattos, depois da Irene até a minha, o nível de ensino era muito bom, muito bom mesmo.*

*A - Mas sendo um espaço para a formação de professores, existia essa idéia que ele foi assim um local para experimentação, novas metodologias? Tinha, como é que funcionava?*

*E - Sem dúvida, sem dúvida. Eu mesmo fiz uma experiência. Quando eu fui professor do CAp eu criei uma técnica especial para ensinar ligações químicas.*

*Realmente, tinha que ser um professor com uma mentalidade especial, porque não é a mesma coisa uma turma sua só, sob a sua orientação, e você ter a turma que é sujeita periodicamente a professores diferentes. Embora esses professores fossem dar aulas, fossem ouvir, fossem orientados no sentido que antes de dar as aulas, eles eram obrigados a assistir 3 aulas do professor. Então eles assistiam as aulas para saber o que estava sendo dado, como está sendo dado e eram sempre aconselhados a seguir a mesma orientação do professor, era poupar muito os alunos senão haveria uma diferença muito grande. Sempre houve essa preocupação.*

*A - Então nesse caso, eles já eram informados, aí essa idéia de CAp acabava sendo dividida por todos os professores?*

*E - Por todos, sem dúvida nenhuma.*

*A - Você considera que era a idéia dominante no CAp na época ou o senhor não tinha contato?*

*E - Olha, eu acho o seguinte, o objetivo do CAp era esse, pois que interesse tem uma Universidade de ter um colégio de nível médio, senão for esse?<sup>1</sup>*

Todo o corpo docente da escola secundária estava comprometido com a formação de professores, tarefa partilhada e assumida como responsabilidade não só da Faculdade de Filosofia, mas este era o compromisso do CAp enquanto instituição: a formação de professores com uma nova “mentalidade”, capaz de reconstruir sobre novas bases, a escola secundária brasileira, como conta a Professora Maria de Lurdes:

---

<sup>1</sup> Entrevista gravada e transcrita com o Professor Albert Ebert, assistente de Didática, no desenvolvimento da pesquisa *Currículo de Ciências: um estudo sócio-histórico (1998-2000)*, coordenada pelo Professor Antônio Flávio Barbosa Moreira. Documentos contidos nos arquivos do NEC - Núcleo de Estudos de Currículo - FE/UFRJ.

*MI. – Olha, em 68, quando eu sai do CAp, até 68, eu me sentia parte daquilo tudo. Então, tudo me afetava. Até a disciplina da escola, a orientação da escola. Os professores da escola. Era como se eu tivesse responsabilidade por aquilo tudo. E com isso, me desgastei muito. Porque as coisas não são bem assim. Mas é porque minha formação foi toda lá. Eu acabei de me formar e já trabalhava em colégio particular antes de me formar mas depois que eu fui trabalhar no CAp, em 54 deixei o colégio particular e fiquei trabalhando só no CAp. Então, minha formação toda foi lá. E, aquilo acaba se incorporando à pessoa, e você não consegue distinguir. Eu sou uma profissional e devo ter essas e tais e tais atribuições, e as outras não são minhas. (...) Mas era uma coisa quase que comum aos professores de didática (...)*<sup>2</sup>.

Idéia que se incorpora à pessoa – assim diz a Professora Maria de Lurdes e expressa claramente a idéia central que estrutura e dá consistência ao projeto CAp – a incorporação, pelos alunos-mestres, futuros professores, de valores fundamentais ao exercício docente, sendo que tais valores se alinhavam ao projeto posto para o país. Incorporava-se uma nova forma de regulação do trabalho docente, uma didática específica que organizava e geria as formas de trabalho nas escolas.

Assim, ao assumir, enquanto foco desta pesquisa o currículo da formação de professores, faço-o na retomada do cotidiano da escola secundária que o CAp constituiu. Os documentos analisados não trazem o currículo da formação de professores: apresentam tão somente listagens de conteúdos e relatórios de professores sobre as atividades desenvolvidas, o que remonta mais uma vez ao dia-a-dia da escola secundária. Sendo assim, é investigando o cotidiano desta escola que é possível apreender e compreender este currículo, que tem como fundamento central a experiência, que consiste verdadeiramente na experiência de estar naquela escola. A formação se dava a partir das atividades desenvolvidas com os alunos do CAp, que investindo, assim, o aluno-mestre do ser professor, instituindo sentidos e possibilidades para a prática docente. O currículo da formação de professores se inscreve e se constitui através da prática cotidiana da escola-laboratório; laboratório da prática, do exercício docente-discente de alunos-mestres. Pode ser percebida a relação intrínseca estabelecida entre as atividades

<sup>2</sup> Entrevista realizada com a Professora Maria de Lurdes Medina, professora de Ciências e Didática Especial de Ciências no período de 54 a 68. Realizada no curso da pesquisa *Currículo de Ciências: um estudo sócio-histórico (1998-2000)*, coordenada pelo Professor Antônio Flávio Barbosa Moreira. Documentos (gravação em áudio e transcrição) contidos nos arquivos do N&C – Núcleo de Estudos de Currículo – FE/UFRJ.



desenvolvidas e proporcionadas aos alunos do ensino secundário e os professores em formação: todos os planos têm como fator central de organização sua função de serem exemplares para os alunos-mestres; o currículo da escola secundária era composto por listagens de conteúdos e orientações gerais normativas, que dispunham sobre como estes conhecimentos previamente selecionados deveriam ser trabalhados nos alunos, configurando-se como um ensino ativo, centrado no aluno. Soma-se a estes postulados que, assim, permitiriam a formação de professores comprometidos com estes ideais, a partir da sua participação ativa neste processo.

Desta forma, compreender o currículo proposto para a formação traz, enquanto exigência, a observação deste caminho, do diálogo entre a escola secundária e a Escola de Formação de Professores, que se entrecruzam e constroem compartilhadamente um projeto de escola e magistério, na década de 40/50.

#### 4.1 Espaço Físico – instalações e materiais

*Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não vêem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas: o torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro, a taberna; as alabardas, o corpo de guarda; a balança, a quitanda. Estátuas e escudos reproduzem imagens de leões, delfins, torres estrelas: símbolo de alguma coisa - sabe-se lá o quê - tem como símbolo um leão ou delfim ou torre ou estrela. Outros símbolos advertem aquilo que é proibido em algum lugar -- entrar na viela com carroças, urinar atrás do quiosque, pescar com vara na ponte -- e aquilo que é permitido -- dar de beber às zebras, jogar hochá, incinerar o cadáver dos parentes. (...) Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. (...) O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes (Calvino: 1990, pp.17-8).*

Tal como a cidade que institui uma definição de si própria através da sua organização espaço-temporal, também a escola o faz.

Tomar o espaço físico como elemento do currículo se faz a partir do entendimento de que este espaço – ao ser organizado de forma sistemática e intencional – educa, dota de materialidade o discurso pedagógico, tratando-se de uma forma de escritura, no tempo

e no espaço, das idéias que estão na gênese de uma proposta educacional. O espaço educa. Educa corpos e mentes nas possibilidades que impõe de trânsito, ocupação e usos. A medida em que é organizado cria um lugar. Retomando Certeau (1998), o lugar é o espaço apropriado, poder que se manifesta na manipulação, no ordenamento e na demarcação do espaço. O ensinar-aprender não prescinde do espaço para seu desenvolvimento do seu lugar.

Ao tratar do espaço físico – o que inclui a organização e as instalações – do CAp, faço-o nesta perspectiva: a criação de lugares que se apresentam com espaços próprios, estratégias de ensino-aprendizagem, que educam através da experiência vivida em seu interior.

*Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (Escolano, 1998:27).*

A questão da organização do espaço físico foi um item muito enfatizado nos planos de criação do Colégio de Aplicação. Acompanhando o plano de estudos para a implantação do CAp (Neiva, 1945), a preocupação com as instalações do colégio é ressaltada a todo o momento, vistas como condição necessária à implementação do trabalho pioneiro de combate ao autodidatismo na constituição do professorado brasileiro até então, iniciando um trabalho superior de formação docente, destacando sua especificidade e imprimindo nesta uma nova direção no ensino.

*Dentro das nossas realidades atuais, a solução teria que ser a que se adotou: a criação de um Colégio de Demonstração, convenientemente instalado, superiormente dirigido, servido por um professorado de completa formação pedagógica, integrado na FNF, à falta de uma Faculdade de Educação, e intimamente coordenado com a cadeira de Didática Geral e Especial do seu curso de Didática (Neiva, 1945:2)<sup>3</sup>.*

Pode-se verificar a importância dada à disposição-organização espacial pela ênfase ao convenientemente instalado, apontado entre as condições para a criação do CAp.

<sup>3</sup> Processo nº 117-46, de 28-12-45. Relatório sobre a organização e a instalação do Colégio de Demonstração anexo à FNF. Trata-se de um relatório construído por Álvaro Neiva, Técnico em Administração Escolar, contratado para realizar o estudo. Documento incluso no arquivo CAp – EP001-P01.

Ao apresentar a forma de organização do CAP, é apontado um organograma, acompanhado de justificativa para tal proposição, bem como da explicitação das instalações e dos equipamentos necessários a cada setor proposto. Desmembrando-o, podemos perceber como a disposição espacial corporifica as premissas que orientam a prática da escola.

A departamento de Assistência técnica, setor importante, pois sua cooperação com as atividades de ensino permitiria a difusão de uma atitude predominantemente científico-experimental, tem suas instalações técnicas ressaltadas. Nos estudos em questão, mais que justificativas sobre a sua existência, há a preocupação em determinar os espaços e os materiais que permitiriam sua implementação. Fazem-se acompanhar de plantas das salas que seriam ocupadas pelos serviços compreendidos neste departamento, que incluíam o Gabinete Médico, o Gabinete de Psicologia e o da Orientação Educacional. As plantas apresentam detalhadamente forma de organização da sala, com a localização de móveis. O mobiliário é minuciosamente descrito, com desenhos dos móveis adequados à utilização da sala, referindo-se a medidas, alturas e material a ser utilizado na fabricação.

Os Gabinete de Psicologia e de Orientação são dispostos da mesma forma, sendo o de Orientação duplicado, para atender, separadamente, a meninos e meninas. Isto exigia a presença de dois orientadores: um do sexo feminino, para atender às alunas, e outro do sexo masculino, para atender aos alunos.

Todos os Gabinetes citados constituem campo experimental das áreas de referência - Biologia, Psicologia Educacional e Pedagogia. Como campo experimental, eles necessitavam de diversos materiais para a realização dos trabalhos. Os equipamentos são também detalhados e apontados na organização espacial da sala. Como exemplo, o Gabinete de Psicologia necessitava, entre outros, de taquitoscópio, cronoscópio, estensiómetro, ergógrafo e sinalização de Ombredane, entre outros elementos apontados. Na arrumação das salas, destaca-se o espaço reservado para a existência de uma pequena biblioteca especializada. Percebe-se que esta é uma estratégia privilegiada, investindo numa fundamentação científica essencial para um trabalho que também se pretende científico.

Quanto ao Departamento de Didática, que se desdobra nas subseções de Atividades, Ensino e Pesquisa, há o detalhamento das instalações necessárias ao desenvolvimento das ações na seção de Atividades e de Ensino. O Departamento de Atividades compunha-se das seções de Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, que se subdividiam no atendimento em separado de meninos e meninas, e Educação Física. Além disto, incluía as diferentes instituições: Centro Cívico, biblioteca, imprensa escolar, associações artísticas, agremiações, grêmios, entre outros. Para estas atividades, destinavam-se as salas de aula que, durante o dia, eram utilizadas para as aulas das disciplinas inclusas no programa e, à tarde, para as atividades complementares. Apenas algumas destas instituições tinham espaço próprio, como a biblioteca. Esta forma de organização desvela a condição secundária ocupada por estas atividades extraclasse, entendidas como complemento das aulas.

O Departamento de Ensino desdobra-se em diferentes seções, cada uma correspondendo a uma área-disciplina do programa. Cada seção pleiteava para si a montagem de uma sala-ambiente, que era vista como essencial na formação do licenciando e do aluno do CAp, por permitirem um aprofundamento no estudo desenvolvido, principalmente por oferecerem condições necessárias para tal: arrumação da sala e materiais específicos para o ensino da disciplina. As salas-ambiente referendam-se no ideário que sustenta o trabalho: o desenvolvimento de um ensino ativo, dinâmico, experimental. Os usos e as funções atribuídas aos espaços destinados às salas-ambiente corporificam as propostas que sustentam o trabalho no CAp, escrevendo no espaço o discurso que o origina. Trata-se da explicitação das idéias através da opção por uma forma de ordenação-disposição, entre outras possíveis. As listagens para a organização das salas-ambiente constam de relações de inúmeros materiais e equipamentos necessários para sua montagem (REC FIN 005 a 0022 - P022).

Vale destacar dois pontos que diferenciam a proposta de montagem de salas-ambiente. Primeiramente, não eram exclusivas da área de Ciências. Os laboratórios de Química, Física e História Natural são objetos de estudo e atenção cuidadosa, certamente contam com um número maior de materiais e aparelhos, mas dividem a atenção com a montagem de salas também de Geografia, História, Línguas Vivas e Desenho. Este fato enfatiza o caráter experimental do projeto, que não se limita a uma área já relacionada à

atividade experimental, mas perpassa todas as atividades desenvolvidas na escola. Frago (1998), a respeito da utilização dos espaços, diz:

*Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso (p. 138).*

Outro ponto a destacar é que a criação das salas-ambiente potencializa espaços diferenciados de aprendizagem, rompendo com o monopólio da sala de aula tradicional.

Desta forma, postula que a aprendizagem não se dá somente na sala de aula, mas desenvolve-se nos diferentes espaços que constituem a escola, ampliando os de trabalho docente. Além disto, a própria disposição material das salas-ambiente propicia o desenvolvimento do trabalho socializado e ativo, figurando como campo de experimentação metodológica. Tanto é que, nos estudo de implantação, se sugere que, nas aulas de Ciências e Linguas, as turmas, previstas para funcionarem com 30 alunos cada, deveriam ser subdividas em grupos de 10 e 15, respectivamente. Esta forma permitiria a experimentação metodológica através de grupos diferenciados, que tivessem aferição de resultados estudada comparativamente, contribuindo para e estruturando o desenvolvimento de um trabalho em busca do estatuto científico para a atividade educacional. A experiência seria devidamente acompanhada, controlada e seus resultados seriam consistentes, por conta da adoção de uma metodologia científica de trabalho.

Pode-se perceber a importância da implantação destes espaços para a plena realização dos objetivos propostos para o CAP. Contudo, efetivamente, este começa a funcionar e os planos não se desdobram como foram pensados. O CAP sofre por quase uma década com um problema que atinge de certa forma a plena realização do projeto: a falta de espaço próprio. Devido à pouca dotação orçamentária destinada à sua implementação, inicia suas atividades nas instalações da Fundação Getúlio Vargas, em 1948. Como estava começando, tinha apenas duas turmas em funcionamento, prevendo o seu crescimento progressivo para os anos posteriores. Assim, o CAP aproveita-se das instalações da FGV, compartilhando pátio, restaurante e Gabinete Médico.

A cessão da FGV marca-se nos anos de 48, 49 e 50. Em 51, o CAP passa pela tensão de ter que desocupar as instalações da FGV. A procura por outro espaço

compromete o início do ano letivo de 51. A locação do prédio da Praça São Salvador resolve a situação. O conflito em torno de um lugar onde pudesse funcionar revela que o Colégio de Aplicação, apesar da aura modernista que o envolvia e de ser proclamado como laboratório pedagógico, essencial à formação de professores, é secundarizado no âmbito da Universidade do Brasil. Os planos criados para seu funcionamento passaram por sucessivas adaptações, principalmente no que diz respeito à ocupação e à ordenação do espaço físico. Mesmo contando com ampla divulgação na imprensa e com a mobilização da comunidade escolar, a cessão de um espaço para o desenvolvimento dos trabalhos do Colégio de Aplicação sempre foi um problema a ser enfrentado. Corrobora isto a crescente expansão do CAp – em 1948, primeiro ano de sua existência, funcionou com 30 alunos; já em 49 este número foi para 117 – o que sugere a escala de seu crescimento.

A primeira mudança<sup>4</sup>, após os anos iniciais na FGV, foi – como mencionado – para um prédio na Praça São Salvador, prédio locado pela Universidade do Brasil junto à Associação Promotora de Instrução, onde o CAp funcionaria nos anos letivos de 52 a 58. Contudo, o processo de locação deste espaço foi problemático. Mais uma vez o imprevisto na elaboração deste espaço foi a marca dos trabalhos.

Neste prédio, há a possibilidade de maior organização e arrumação, dentro dos projetos pensados para o Colégio. Os laboratórios e as salas-ambiente têm seu espaço de funcionamento assegurado, há uma significativa ampliação de salas disponíveis para o atendimento ao número crescente de alunos, não só do próprio Colégio, mas também dos alunos-mestres da FNF. Ainda assim, este era mais um dos territórios de passagem do CAp, solução provisória, até a mudança, ainda que não completa, para o Ginásio Inácio Manuel Azevedo do Amaral, na Rua Batista da Costa, na Lagoa.

A ocupação deste espaço dava-se por conta de um contrato feito com poder público Municipal de co-utilização da escola, pois esta funcionaria em três turnos, o que permitiria o funcionamento tanto do Colégio de Aplicação como também de uma escola municipal, que ocuparia um dos turnos disponibilizados pelo CAp. A inauguração do

---

<sup>4</sup> São vários os artigos de jornal que noticiam a problemática da falta de lugar próprio do CAp. É possível acompanhar, através deles, como se deu este processo. Estão contidos na seção JORNAIS – JOR do Arquivo CAp – P004 e005.



Verificação da imprensa em 19/05/59

# PDF verá amanhã o colégio que ameaça cair

JOR 019 P004

Duas comissões de Matéria Iria Victoriar Amador, o Colégio de Aplicação, uma das mais da Faculdade Nacional de Filosofia, que teve que suspender as aulas, porque um al. do prédio está com um desnível de 10 centímetros e ameaça cair.

"O desnível foi constatado pela comissão de obras da Rectoria da Universidade do Estado", disse-nos o diretor do Colégio, professor Luis Alves Mattos, que em maio não pôde notar que as rachaduras começaram, comunicou a Prefeitura, que só agora nomeou a comissão.

"Se há necessidade de preservação — está a ser feita na Prefeitura, pois a estrutura e o acabamento foram feitos por seus responsáveis".

O prédio estava em estado de ruína há nove anos e foi terminado para que se funcionasse o Colégio de Aplicação, depois de um acordo firmado com o Estado pelo professor Mattos, quando o Ministério da Educação e Cultura da Universidade do Estado de Pernambuco.

## ATE SUCEDIDA FEIRA

"O colégio parou de funcionar há quinze dias para a comissão de obras da Rectoria, assinada pelo professor Mattos, levantando a suspensão das aulas até segunda-feira, quando a comissão dará seu parecer. Com isso, 13 alunos estão sem aulas".

Se a ala do prédio for inter-

cedida, o professor Mattos propõe a suspensão de um curso de Física, para não prejudicar os alunos das turmas que funcionam no edifício.

Fonte: Arquivo CAP - JOR 019 - P004; *Tribuna da Imprensa*, 19/05/59.

Mais uma vez o CAP se vê diante de dificuldades que exigem mais que o empenho e a dedicação absoluta de seus mestre e alunos, como ressaltava constantemente o Prof. Mattos. A precariedade das instalações físicas é gritante e incita o CAP novamente à luta por conseguir um lugar próprio. É interessante retornar as proposições de Certcau (1998), quando discute a questão do espaço e do lugar.

A estratégia para o enfrentamento do problema recai, por parte da direção do Colégio, em jogar luz sobre a importância do CAP para o desenvolvimento do ensino secundário, rememorando sua atuação ao longo desta década de funcionamento. A



entrevista concedida pelo Prof. Mattos ao *Diário Carioca*, em 18-10-59, permite acompanhar o processo<sup>1</sup>.

## Colegio de aplicação serve de laboratório

"O Colegio de Aplicação, mantido pela Faculdade Nacional de Filosofia, à qual está subordinado, é um educandário "aut genêris" e atende simultaneamente, às seguintes finalidades: ministrar instrução e educação, de acordo com as exigências e preceitos da mais moderna técnica de ensino; completar o preparo de uma nova geração de professores para os diversos colégios do país e servir de laboratório de pesquisas educacionais e metodológicas no campo da educação secundária."

Estas as primeiras declarações prestadas, ontem, pelo professor Luis Alves de Mattos, durante a entrevista que concedeu à imprensa carioca para focalizar os problemas que afligem sua administração à frente do Colegio de Aplicação: "Precisamos de novas salas de aula, mobiliário e equipamentos e mais amplos recursos para realizarmos os tarefas de alto significado educativo, cultural e social, que nos incumbem realizar."

### CUIDADOSA SELEÇÃO

O Colegio de Aplicação vem passando por inúmeras dificuldades, principalmente por estar com várias de suas salas de aulas inutilizadas por falta de segurança (paredes rachadas) mantendo, por isso, quatro classes nos próprios corredores e em galões improvisados, reserva seus alunos mediante cuidadosas provas intelectuais e testes psicológicos que revelam não só seu preparo escolar e sua capacidade intelectual para seguir os estudos com proveito, mas também suas características psicológicas e pendores pessoais que servirão de base para a orientação educacional que lhe será ministrada através de todo o curso.

### CORPO DOCENTE

O corpo docente é, em sua totalidade, constituído por professores licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia os quais, no que se refere ao conteúdo e ao método de ensino, seguem a mais moderna orientação das cátedras da Faculdade Nacional de Filosofia, depois de passarem três anos de estudo intensivo nas cátedras especializadas, vêm fazer seu 4.º ano de estágio no Colegio de Aplicação, participando na condução das turmas e, por fim, assumindo a direção de um determinado número de aulas de sua especialidade, sempre acompanhados, orientados e criticados pelos professores mais experientes do Colegio.

### AL LUS MUNDIO

Admissão que já se faziam em

Colegio de Aplicação cerca de 200 novos professores secundários (incluindo de uma nova modalidade a partir de uma nova técnica mais programada e eficaz, que se vá aplicar em outros educandários do país", o professor Luis Alves acrescenta: "Não se diga que os alunos do Colegio têm recursos e nova geração de nobres, pedagogos. Para começar, o parlamento estabelece que ao menos do total de aulas podem ser ministradas para a prática de ensino de licenciados, de 50 por cento, respectivamente." (Continua na 14.ª pág.)

Além de ser ministradas pelo professor, mais experientes da casa, "Por outro lado, as aulas de prática de ensino dos licenciados são aplicadas em salas de aula e ministradas por salas de professores que fundam para que não se tenha um fracasso, e um muito facilmente ocorre. Arranjar que, como resultado dessas experiências, comparadas com a experiência e o conhecimento que os mestres, além de trazerem novos conhecimentos, experiências, ideias, essas aulas servem de estímulo, incentivando de certo modo a atividade dos alunos." (Continua na 14.ª pág.)

### ALTERNÂNCIA DE ATIVIDADES

Mencionado antes com a sua saída do cargo de ministro de Educação do Brasil, o atual diretor da Faculdade Nacional de Filosofia, o professor Luis Alves, concluiu sua declaração afirmando que as condições de funcionamento que se tem nos últimos anos, e os problemas que se apresentam, "2.º uma questão de política administrativa e a possibilidade de proporcionar melhores condições para a realização de uma educação de qualidade, de que se trata de proporcionar melhores condições de funcionamento e de melhorar a formação que sempre tem sido dada nos colégios e procurar atender as novas solicitações e a impetuosa natureza de quem se se passaram, por falta de recursos materiais e financeiros, a existência de dificuldades para melhorar a mesma em relação programada educacional, que se podem melhorar a mesma juventude e a qualidade nacional."

Ressaltam-se a excelência do corpo docente e a qualidade superior dos trabalhos desenvolvidos no educandário, que exigem uma seleção rigorosa dos alunos que ali desfrutaram deste ambiente altamente qualificado. Além disto, reafirma-se explicitamente que o CAP, apesar dos problemas passados por conta da falta de espaço próprio, vem realizando com eficiência o trabalho que gira em torno do seu objetivo maior: a formação de professores imbuídos de uma nova mentalidade e munidos das mais modernas técnicas

<sup>1</sup> Arquivo CAP JOR 031 - P004; *Diário Carioca*, 18/10/1959.

de ensino. Como uma instituição desta envergadura pode se sujeitar a passar por tais condições? Esta é a pergunta que fica abafada na fala do Prof. Mattos, quase que um grito, prestes a ser dado. Percebe-se também a tentativa de passar uma imagem de coesão de trabalho, através da *boa acolhida que tem nos dado a Universidade e o Ministério da Educação*. Minimizado desta forma, mais que escamotear a secundarização do problema, Mattos permite que se perceba a distância entre os órgãos gestores aos quais o Colégio se vinculava e a realidade cotidiana da escola. Outro ponto que precisa ser ressaltado, e entendo ser decisivo nos desdobramentos que a questão tem, é a mobilização de alunos e a participação da comunidade no enfrentamento das questões. As reivindicações sucessivas, o que inclui greve de alunos, passeatas, abaixo-assinados, encontros com autoridades<sup>6</sup>, tudo isto amplamente divulgado através da imprensa, faz com que o problema ganhe novas dimensões, tornando exigência uma nova conduta para a situação.

O CAp ainda convive alguns anos com a precariedade das instalações do prédio da Escola Azevedo do Amaral, até ser transferido, mais uma vez através da cessão do prédio, agora pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, para o prédio da Rua J. J. Seabra, no Jardim Botânico, onde desde então funciona. A transferência para este novo espaço foi acompanhada de grande entusiasmo pela ocupação de um espaço que seria apenas utilizado por ele o que permitira abrigar a crescente expansão do corpo discente. No entanto, ainda assim, o Colégio continua passando por problemas quanto à conservação de suas instalações.

A problemática desenrola-se ainda com a possibilidade de construção de prédio que abrigasse o Colégio na Cidade Universitária. Esta hipótese já fora levantada anteriormente, havendo, inclusive, uma minuta de projeto apresentada à Comissão da Cidade Universitária para instalação do Colégio já em 1948, e projeto elaborado com especificação de bases, estrutura administrativa e plantas confeccionadas, datado de 1954<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Noticiando tais fatos, existem vários recortes de jornal no Arquivo CAp. JOR 009, 015, 017 a 034 – todos encontrados na P004.

<sup>7</sup> Fontes: Respectivamente, I FIS 003 de abr-48 (minuta de projeto) e I FIS 015 de out-54. Ambos encontram-se na P021 – Arquivo CAp.

## REITOR AFIRMA QUE COLÉGIO NÃO FECHA

O diretor da Faculdade Nacional de Filosofia disse ontem ao CORREIO DA MANHÃ que o Colégio de Aplicação não está ameaçado de ser fechado, tendo encerrado o ano letivo de 1964 "sem nenhuma anormalidade, com seus professores em folha para o respectivo pagamento, salvo alguns casos de reivindicação salarial, que está sendo estudada pela Reitoria da Universidade do Brasil". Informou ainda o diretor da FNFU que todos os pedidos de aquisição de material e equipamento procedentes do Colégio foram atendidos.

### OBRAS

Informando que se pretende criar um novo Colégio de Aplicação na Cidade Universitária — com capacidade para 700 alunos — o professor Faria Góes acrescentou que várias obras reclamadas no prédio do atual Colégio "tiveram andamento", sendo, inclusive, restaurado o auditório, ao qual, com os trabalhos, foram dadas condições para o funcionamento do Teatro Experimental e do Coral. Desmentiu, também, que

os pais dos alunos o houvessem procurado, ou ao reitor da Universidade do Brasil, para "qualquer reivindicação a respeito do funcionamento do Colégio de Aplicação". Quanto ao novo Colégio, o professor Faria Góes adiantou, finalizando, que já está reservada uma área para o mesmo na Cidade Universitária e que o prédio terá 18 mil metros quadrados, "com todas as dependências necessárias a um educandário modelar de adolescentes".

Fonte: Arquivo CAP JOR 043 - P004, *Correio da Manhã*, 17/11/64.

Estes projetos limitaram-se à elaboração dos planos, nunca vindo a apontar possibilidades de serem realizados. Vale lembrar que esta prerrogativa não é privilégio do Colégio de Aplicação, tantas outras instituições públicas passam por situação semelhante, num completo descaso com o cotidiano da escola, negligenciando condições reais para o desenvolvimento dos trabalhos: o desejo de uma escola de qualidade, que construa uma prática comprometida, parece esquecer que esta prática necessita de um espaço onde possa desenvolver-se. Contudo, no caso do CAP, a questão do espaço é negligenciada desde seu nascimento, o que é contraditório com o destaque dado ao colégio como lugar do desenvolvimento de uma pedagogia que orientasse, a partir de então, as práticas pedagógicas desenvolvidas no país. Um lugar do saber-poder que não tem espaço, que não é considerado na suas exigências materiais. O que isto poderia revelar? A comunhão plena de idéias e vontades que circundam o nascimento do CAP seria real? Não se pode

negar o empenho na sua implementação, mas em que medida esta situação enfrentada, principalmente nos fins da década de 50, não permite refletir sobre a perda, por parte do CAp, de seu poder de erigir modelos para o ensino brasileiro, estabelecendo o conhecimento e a prática oficial? O mote para a criação do CAp é, sem dúvidas, a preocupação com a “con-formação” de professores. Continuará esta sendo uma preocupação central no âmbito do Ministério?

Perguntas que, ao suscitarem o questionamento, permitem compreender os caminhos e os descaminhos que o CAp – enquanto agência de formação de professores – trilhou.

#### **4.2 A organização do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia – estrutura de funcionamento**

O colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia nasce em agosto de 1948, já sob o signo do pioneirismo, assumindo posição de referencial na formação docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no surgimento de outras escolas pautadas nos mesmos pressupostos.

As contribuições do Professor Luiz Alves de Mattos, através de vários estudos e sugestões que estabeleceram as primeiras orientações para o funcionamento do Colégio, foram fundamentais para a instituição. Em seu discurso, na inauguração, Mattos ressalta a importância e o papel do colégio de demonstração, pois este *virá a integrar a Faculdade Nacional de Filosofia na sua legítima função de seminário do novo magistério secundário do país (...) e dará à cadeira de didática um excelente campo para suas demonstrações, aplicações e pesquisas [o que propiciaria] uma reforma profunda na orientação técnica docente* (Mattos, 1948)<sup>8</sup>.

Previa-se que o colégio estaria atrelado à cadeira de Didática, que se incumbiria de dar assistência técnica às propostas a serem ali desenvolvidas. A organização dada ao colégio deixa explícito que seu objetivo maior é o da formação de professores.

Estruturava-se da seguinte forma:

---

<sup>8</sup> PROEDES. EP005 – P01.

## COLÉGIO DE DEMONSTRAÇÃO



O Departamento de Didática assume papel central na estrutura dada ao colégio. Sua função era a de garantir o rendimento das atividades educacionais desenvolvidas. Para isto, subdividia-se em três setores: de Atividade, de Ensino e de Pesquisas Didáticas.

O de Atividade tratava das ações desenvolvidas que conferiam à escola o estatuto de ativa. Este Departamento compreendia as atividades extraclasse: Canto Orfeônico, Trabalho Manuais e Educação Física, sendo que os dois últimos se desmembravam para atender, separadamente, a meninos e meninas, numa nítida diferenciação dos papéis reservados a cada um.

As atividades extraclasse eram organizadas de forma a constituírem-se espaços privilegiados não só para a transmissão de conhecimentos como também para a formação de atitudes, tendo em vista a formação integral do alunado. Clubes de Ciências, Geografia, línguas estrangeiras, grêmio literário, jornal, excursões, conferências, atividades esportivas e artísticas eram constantes na escola, vistas como integrantes do processo.

É importante ressaltar que este departamento não se confundia com o setor de ensino que tratava da prática docente propriamente dita. Assim, o setor de ensino era composto por 11 seções, que correspondiam às diferentes disciplinas. Cada seção compunha-se de um dirigente de ensino, responsável pela coordenação das atividades relacionadas à cadeira correspondente à sua seção; os regentes, responsáveis pelo trabalho direto com os alunos nas classes e os alunos-mestres.

O Setor de Pesquisas Didáticas tinha funcionamento que se assemelhava a um órgão de controle, supervisionando as propostas implementadas e dedicando-se também à

pesquisa de novas metodologias de ensino. Vê-se, deste modo, que a subdivisão em departamentos distintos não pretendia implicar numa compartimentalização da prática desenvolvida, ao contrário, observa-se que os diferentes setores deveriam relacionar-se dinamicamente, tendo suas atividades e atribuições compartilhadas. Contudo, na observação dos diferentes documentos que compõem o acervo do CAP, percebe-se a valorização do setor do ensino, centrando a preocupação com a assimilação do conteúdo, o que é contraditório com a proposta de uma escola que se proclama contra a conteudista da época.

Também é preciso ressaltar que, no que tange às Pesquisas Didáticas, praticamente não se fazem referências aos trabalhos desenvolvidos nesta área durante a primeira década de funcionamento do Colégio. Não nego que a prática desenvolvida não seja diferenciada, mas tal setor é citado apenas na organização da escola, não havendo registros referentes às suas atividades, o que, de certa forma, no seu silêncio, nos diz muito sobre o que é enfatizado no cotidiano escolar. Só há uma retomada da função de desenvolvimento de Pesquisas Didáticas que pudessem renovar a escola secundária brasileira quando da implementação das classes experimentais no colégio, em 1958. A experiência o mobiliza e traz à tona a vocação de laboratório, que é secundarizada nos seus primeiros anos. Assim, as Pesquisas Didáticas restringem-se à adoção e ao desenvolvimento de novos métodos e técnicas que se aproximassem do ideal de constituição de uma escola ativa, atendendo parcialmente ao objetivo de fazer do colégio um campo de pesquisa da educação, mesmo que, nos anos iniciais, estas tenham esbarrado nas exigências legais impostas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, adiando até a década de 50 as propostas do Prof. Mattos para a criação de classes experimentais.

De início, foram formadas três turmas de 30 alunos cada. O número de turmas iniciais foi pensado tendo em vista garantir um campo que absorvesse a demanda de Prática de Ensino proveniente da Faculdade e que permitisse uma formação adequada dos alunos-mestres. O número de alunos possibilita que as turmas sejam divididas em grupos menores para o desenvolvimento de atividades práticas, de acordo com as propostas e os objetivos da cada seção de ensino.

As orientações didático-pedagógicas e as metodologias alternativas foram marcos diferenciais na prática desenvolvida no colégio, sendo inovadoras no cenário educacional e servindo de parâmetros para outras escolas, inclusive as experimentais que iniciavam suas atividades. As aulas desenvolviam-se a partir de métodos ativos, pautando-se nas orientações técnico-pedagógicas do Prof. Mattos, que acreditava num ensino racional e lógico, em que o aluno aprendesse a refletir e fazer uso prático e de forma integrada dos conhecimentos adquiridos, contrapondo-se a um ensino verbalista, baseado na memorização e na repetição do conteúdo. Apresenta-se, desta forma, um quadro em que a criação do colégio se mostra como uma ruptura no cenário educacional brasileiro. Em pesquisa realizada por Abreu (1992), entrevistando ex-professores e ex-alunos do CAP, os relatos remetem à percepção da vivência de uma experiência inovadora, onde pesquisas e trabalhos de grupos eram práticas comuns no cotidiano da escola, num contexto em que estas atividades eram grandes novidades, mas não se restringiam às atividades desenvolvidas em sala de aula.

O Departamento de Assistência Técnica desdobrava-se nas Seções de Psicologia Educacional, Serviço de Orientação Educacional e Gabinete Médico. Estes departamentos permitem o desenvolvimento de uma atitude predominantemente científica. Segundo os planos, cabia a este setor o desenvolvimento de atividades que pretendiam dar embasamento científico às práticas desenvolvidas no processo de ensino, sendo passo fundamental para a constituição de uma ciência da educação através do campo da Didática. O Serviço de Psicologia e o Gabinete Médico deviam fazer uma série de testes que pudessem permitir conhecer a experiência de vida do aluno, suas possibilidades e limitações físicas e psicológicas. Desta forma, é possível conhecer as reais necessidades do aluno, buscando, a partir deste conhecimento, formas mais adequadas para o trabalho a ser desenvolvido com ele. Estes dois setores deveriam fornecer os dados para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) instituído no CAP.

Tal Serviço tinha como objetivo a atuação como conselheiro pedagógico, acompanhando a vida escolar, desenvolvendo um relação que extrapolava o mérito do rendimento escolar. Para isto, munuiu-se de instrumentos que permitissem o acompanhamento do aluno a longo prazo: registro completo através de fichas e anotações de caráter cumulativo, indicando fatos positivos e negativos que permitissem a

caracterização do orientando. Segundo os documentos que deliberam sobre a organização do colégio,

*A aplicação de testes de prognose escolar e homogeneização, imprescindíveis à pesquisa e à aferição do rendimento escolar, à orientação do adolescente no sentido da sua felicidade individual e da utilização social, objetivo precípua da ação educativa; a aferição das limitações biológicas de cada educando, condicionadoras da adequação de todo esforço docente, encontram, nos três gabinetes propostos, razões existenciais (Neiva, 1945:6)*<sup>9</sup>.

A criação dos três gabinetes que compõem o Departamento de Assistência Técnica corporificam a intenção de desenvolvimento de uma Ciência da Educação através de uma prática investigada cientificamente, estabelecendo novos parâmetros para o fazer docente: orientações e técnicas para o professor secundário, asseguradas pelo trabalho laboratorial implementado no colégio, que pleiteava para si o *status* de científico. Tantas práticas inovadoras justificam-se exatamente por pretenderem fazer do CAP um campo de experimentação pedagógica.

Vê-se nitidamente a ênfase numa abordagem psicologizada das questões educacionais, como marca do trabalho do currículo proposto pelo CAP para os alunos e os alunos-mestres. Isto evidencia-se não só na estrutura de organização da escola, mas é assumido no discurso sobre a prática que se pretende para ela. O aviso-edital para as rádios emissoras, que comunicava a abertura de vagas para o ano letivo de 1949 e que foi veiculado entre 18 e 25 de novembro de 1948, dizia acerca da escola:

*Uma educação integral que, simultaneamente, enriqueça a inteligência, aprimore o caráter e garanta um desenvolvimento harmonioso da personalidade, eis a melhor herança que podeis legar a vossos filhos e o melhor serviço que podeis prestar a Pátria*<sup>10</sup>.

Desta forma, evidencia-se a influência dos constructos da Psicologia na elaboração dos trabalhos desenvolvidos no CAP. A valorização de aspectos individuais, que corresponderiam aos traços da personalidade e às potencialidades individuais, é perceptível não só na existência do Departamento de Assistência Técnica, mas também na forma como as informações produzidas no âmbito dos três gabinetes que o integram

<sup>9</sup> Processo nº 117/46, de 28-12-1945. Relatório do INP sobre organização e instalação do Colégio de Demonstração anexo à FNF, elaborado por Álvaro Neiva.

<sup>10</sup> Arquivo CAP – OC010 – P002.



são valorizadas e tomadas como premissas e condicionantes do trabalho que se poderia implementar.

Esta influência da Psicologia pode ser notada também na criação do Serviço de Orientação Educacional, considerado como outra inovação implementada pelo CAP. O caráter inovador da experiência não ficava por conta dos instrumentos e das estratégias utilizados, mas pelo caráter sistemático adotado como regime de trabalho, que incluía uma “aula” semanal nas turmas para o acompanhamento dos alunos. O SOE tem papel decisivo na avaliação da prática pedagógica, ganhando maior relevância também com a implementação das classes experimentais, situação que dá novos contornos ao trabalho desenvolvido por este órgão do CAP, que novamente funciona como pólo gerador de novas práticas: os alunos dos Cursos de Pedagogia da FNF e de outras instituições faziam campo privilegiado de observação do funcionamento do SOE, tido como experiência modelar.

Este campo de pesquisa em que o colégio se tornou estava intimamente relacionado à constante preocupação com a formação de professores, voltando a atenção tanto para os alunos-mestres, necessidade geradora da criação do CAP, como também para os professores regentes das classes, num processo de aperfeiçoamento que aponta para uma formação continuada valorizada e considerada essencial no decorrer do processo.

A Prática de Ensino pensava a formação dos futuros professores em 4 etapas: análise de classes, observação sistemática, prática dirigida e direção autônoma das classes, desenvolvidas sob a orientação dos regentes de classes e dos dirigentes de ensino, num processo que integrava os alunos ao cotidiano da escola através da sua participação ativa.

Tendo em vista que a função primeira do CAP era a formação de professores, esta não se restringia apenas aos alunos-mestres, mas revertia-se ao aperfeiçoamento dos licenciados regentes. Vale ressaltar que estes eram selecionados entre os ex-alunos da FNF que se destacaram na época de estudos; desta forma, garante-se a unidade das práticas desenvolvidas no colégio, já que os professores que ali trabalhavam foram formados segundo os princípios que orientavam a prática a ser desenvolvida. Na verdade,

cria-se um consenso – ainda que artificial – em torno das concepções que movem as práticas do CAp.

O aperfeiçoamento dos professores era pensado como ponto fundamental para o projeto de prática que se pretendia construir e disseminar, já que cabia ao regente tanto o acompanhamento dos alunos-mestres quanto o desenvolvimento e a implantação de novas metodologias. O plano de aperfeiçoamento dos professores regentes coaduna-se com a orientação de formação centrada na experiência, idéia-chave da Didática Experimental pretendida por Mattos e organizadora da construção do CAp. Este aperfeiçoamento do corpo docente e esta adequação aos modelos propostos pelo colégio eram perseguidos com rigor absoluto, como se pode observar na leitura da carta da Prof.<sup>a</sup> Luce Cianco dirigida ao Professor Mattos:

*Desculpe-me roubar-lhe tempo com a leitura desta carta, mas, a par da participação ativa dos alunos, por certo o senhor há de desejar a participação ativa dos professores em questões de ensino. (...) A participação ativa que o sr. aludiu ontem é excelente quando não se trata do caso em que me achava: verificação individual das possibilidades de cada aluno para sobre elas elaborar a prova que daria na aula seguinte. Com o senhor sabe, sou responsável por oito alunos, vindos de colégios diferentes, e que não são meus alunos desde o começo do ano. Homogeneizar uma turma não é tarefa fácil. Acredito que o sr. Tenha assistido a aulas maravilhosas de participação ativa, mas eram tais aulas em primeiro ano ginásial e era a disciplina francês? (...) O trabalho do professor de língua estrangeira é triplice: ele deve verificar individualmente o conhecimento de cada aluno, a ortografia e a pronúncia de cada aluno. Quanto à monotonia que poderia advir dessa verificação, não a considero nociva, pois tal tipo de aula só é dado uma vez por mês – e, entre quinze ou dezesseis aulas ativas, que é uma aula monótona? Foi graças à monotonia da minha aula de verificação que, na hora da prova, colhi bons frutos em alunos fracos como Luiz Fabricius que de 3 e meio (nota do mês passado) passou a 5; (...) Quanto às meninas que dormiam na minha aula, ambas obtiveram dez. São alunas cujo nível em francês faria inveja a muita aluna minha da Faculdade de Filosofia, pois vieram do Liceu Franco-brasileiro, onde a língua pátria é a francesa não a portuguesa. (...) Considero muito maior glória minha o cinco do Luiz Fabricius que o dez de Marisa e Francisca. Estou sempre pronta a atender as observações dos meus superiores, mas que sejam justas e compreensivas, e principalmente que não sejam feitas diante de alunos-mestres. A aluna-mestra que assistia à aula, não só ouviu a nossa palestra como também veio comentá-la comigo no fim da aula. Felizmente para mim, tratava-se de uma moça que, durante três anos, foi minha aluna na Faculdade de Filosofia e cuja opinião a meu respeito seria interessante que o sr. ouvisse.*

*Compreendo seu papel de orientador, observador e fiscalizador, mas gostaria que o sr. compreendesse o meu de instrutora, lutadora, formadora. Afinal, apesar da minha MONOTONIA, do meu MÉTODO INDIVIDUALISTA e da minha FAITA DE TÉCNICA DIDÁTICA, consigo que os alunos façam progresso e que gostem de mim – o que o sr. poderá verificar conversando com cada um deles.(...) (ENS 037 – P033).*

A carta é reveladora no que tange aos padrões assumidos pela escola. Ressalta-se o papel de fiscalizador que a professora questionada atribui ao Professor Mattos. Seria então a preocupação com a formação dos regentes real ou esta escamotearia uma preocupação com a manutenção dos modelos assumidos, fiscalizando seu cumprimento ou não? Não cabem dentro do CAP práticas que se afastem das inovações técnico-metodológicas, das aulas ativas, do uso adequado dos procedimentos, das técnicas e dos recursos desenvolvidos.

O plano de formação dos regentes constituía-se a partir de seminários coletivos, conferências individuais de orientação metodológica (que se faziam sob a supervisão dos dirigentes de ensino) e a participação na crítica e no julgamento da prática. A estrutura dada ao trabalho de formação de professores tem uma tônica diferenciada: valoriza o conhecimento do próprio professor, a participação e a análise crítica das atividades desenvolvidas, ainda que a participação seja enquadrada nos pressupostos assumidos, o que não abre espaço à contestação, como se observa na leitura da carta apresentada, que parece transgredir os limites da análise crítica participativa, tanto que, ao final, a professora põe seu cargo à disposição do Professor Mattos.

Contudo, é preciso vislumbrar que, apesar do modelo inovador e da importância pioneira dada à formação continuada, esta beneficiava-se de acontecer num órgão integrante da FNF, o que significa recursos, condições e práticas diferenciadas. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que inaugura uma prática de formação continuada como elemento fundamental para a busca de uma educação qualitativamente diferenciada, afirma que esta formação tem como *locus* privilegiado a Universidade, o que afasta a grande maioria dos professores desta possibilidade de efetivamente vivenciarem na prática cotidiana a articulação explícita entre atuação e formação.

A partir desta forma de organização que já, mesmo à primeira vista, denota o quanto a prática desenvolvida naquela escola é singular, o CAP apresenta-se à sociedade

brasileira ressaltando seu objetivo de ser instância autorizada e capacitada para desencadear uma mudança substantiva na escola secundária. É interessante, na análise dos documentos que tratam da organização do CAP, acompanhar o tratamento cuidadoso que a divulgação da sua abertura e do seu funcionamento mereceu. Há vários recortes de jornais e revistas sobre a abertura da instituição, que, além de divulgarem sua fundação, remetem ao sentido e à importância da experiência.

*Temos fundadas esperanças de que essa instituição venha, com o correr dos anos, contribuir de modo positivo e substancial para o progresso educacional do nosso país, para a renovação dos métodos de ensino em nossas escolas secundárias (O Jornal, 29-06-1948)<sup>11</sup>.*

*Tanto se tem censurado o nosso autodiadatismo, a improvisação de professores que julgamos dever representar o início das aulas da Escola Secundária da Universidade do Brasil um momento de radiosas esperanças (Revista Humanidades, abr-1948)<sup>12</sup>.*

A divulgação da abertura do CAP não trata apenas de notificar a existência do colégio, mais que isto, anuncia uma nova estruturação de escola, com uma atitude renovada e que, atrelada à Universidade do Brasil, a Universidade oficial, reveste-se da mesma condição que a primeira usufrui: premissa para instituições congêneres, servindo-as com modelos e valores, estabelecendo nitidamente a fronteira do possível, permitido e desejado e o que se afastasse disto. Inclusive, um artigo apresenta uma entrevista do Prof. Mattos, que enfatiza:

*A organização do Colégio de Aplicação não é diferente dos demais colégios e ginásios do Brasil: o referido colégio se governa em todos os detalhes de organização, seção, número de aulas e programas pela lei orgânica de 1942, tal como qualquer outro estabelecimento congêneres do país. As únicas diferenças são: 1- O colégio está sob a direção técnica e administrativa da Cadeira de Didática da FNF, coadjuvada pelas cadeiras Pedagógicas dessa escola superior, procurará orientá-lo no sentido das mais progressistas tendências da educação moderna; 2- O corpo docente do colégio é constituído pelos melhores professores licenciados pela FNF constituindo um quadro de elite para a aplicação dos modernos métodos de ensino (Mattos, In O Jornal, 24-06-48)<sup>13</sup>.*

<sup>11</sup> Trata-se de um artigo intitulado "Renovar os métodos de ensino em nossas escolas secundárias" – divulgação da abertura do CAP. Neste artigo, o Professor Mattos é entrevistado, explicando a ideia que originou a escola, a forma de organização e as condições para inscrição.

<sup>12</sup> Anuncia a abertura do CAP. *Revista Humanidades*, Rio de Janeiro: Abril, ano II, nº 13, abr-1948.

<sup>13</sup> Arquivo CAP OC006 – P002.

À medida em que põem em relação o CAP e os demais colégios e ginásios congêneres, na verdade, mais que enfatizar o que os aproxima Mattos ressalta o que os distingue: orientação da escola superior, quadro de elite, fundamentação nos preceitos da Didática moderna. Entendendo esta fala como instituída e instituinte de sentidos e significados, o CAP acaba por assumir uma posição hierárquica superior diante dos outros colégios, mesmo regulando-se por normas semelhantes. Contudo, a semelhança limita-se às exigências, mas o que se produz no CAP é distinguível pela posição de poder que ocupa. Entendendo o currículo como prática de significados (Silva, 1999), o do CAP institui práticas de significação sobre relações e direções do ensino secundário.

A apresentação do CAP assenta-se sobre a construção de uma identidade para esta instituição, que, no momento de sua gênese, se constrói com respaldo no projeto já estabelecido da Universidade do Brasil. Tomando de empréstimo a expressão de Apple (1997), *o conhecimento de que grupo tem mais validade?*, esta é uma questão que implicitamente move a estruturação do CAP e a articulação do discurso em torno da sua criação, numa intrincada relação de poder, produzindo e reproduzindo valores, relações, práticas controladas e validadas.

*O poder discursivo para construir uma realidade do senso comum, que possa ser inserida na vida cultural e política, é central na relação social de poder. O poder do conhecimento precisa ser exercido em duas dimensões. A primeira, para controlar o real, para reduzir a realidade ao que pode ser conhecido, o que implica produzi-la como constructo discursivo cuja arbitrariedade e inadequação precisam ser disfarçadas tanto quanto possível. A segunda é fazer com que a realidade discursiva (e, portanto, sócio-política) construída seja aceita como verdade por aqueles cujo interesses poderão ser negados ao aceitá-la. O poder discursivo envolve um esforço tanto para construir (um sentido de) realidade quanto para fazer circular tal realidade, tão ampla e tranqüilamente quanto possível, por toda a sociedade (Fiske, 1987, apud Apple, 1987:72)*

Assim, o discurso em torno da criação do CAP tem como objetivo central construir a sua idéia associada ao conhecimento oficial – representado pela UB – e que, sendo assim validado, demarca quem tem poder, respondendo à pergunta de Apple sobre que conhecimento tem validade. Desta forma, o CAP nasce sob o signo do que é legítimo, num processo seletivo de “re-conhecimento” e validação social que envolvem o trabalho a ser desenvolvido no colégio; sendo assim,

*(...) órgão indicado para abrir novos horizontes à cultura pedagógica brasileira e que, proporcionará à cadeira de Didática efetivar uma reforma profunda no espírito, na orientação e na técnica docente de nossa escola secundária (Mattos, apud Neiva, 1945:3),*

reforma esta possibilitada a partir da condição de instituição legitimada socialmente como responsável pelo conhecimento aceito no âmbito da escola secundária. A mudança pretendida é de grande porte: visa-se mudar não só na orientação e na técnica, mas também no espírito. Trata-se de uma nova racionalidade para o trabalho docente, uma modificação que incide não só nas práticas que se pretende que venham a ser desenvolvidas, mas que se efetiva principalmente no campo semântico do discurso pedagógico – a construção de valores e significados outros para a atividade docente. É preciso ressaltar que estes significados construídos não se reduzem a serem significados exclusivamente pedagógicos – são sociais, não residem apenas na instituição escolar, mas permeiam as relações sociais e de poder do qual se originam, o que permite dizer que estes não se dão de uma vez mas são gerados na tensão entre os significados que disputam sua legitimação.

#### **4.3 Avaliação no CAP – marcas do/no desenvolvimento da proposta de formação de professores**

A avaliação é um dos pontos nevrálgicos de discussão da prática escolar, entendida como conjunto de ações que, retomando atividades realizadas, permitem aferir os resultados, o produto do que foi realizado. Ao realizar tal operação a avaliação não revela apenas os produtos das aulas e das outras atividades realizadas na escola, mas também as concepções que orientam o trabalho desenvolvido, tendo em vista que a avaliação se dá com base em critérios previamente selecionados e assumidos como parâmetros para a prática avaliativa.

Diante destas considerações, ao retomar a prática de avaliação que se desenvolve no Colégio de Aplicação, é possível perceber como o seu desenho curricular se vai configurando na prática cotidiana, à medida em que a avaliação pode ser encarada como índice de análise, ao evidenciar o que é considerado válido ou não, o que é privilegiado

ou não, criando mecanismos de interpretação da realidade vivida na escola, o que o faz ao estabelecer relações com as propostas originais formuladas para tal prática.

A questão da avaliação dos trabalhos desenvolvidos no CAP traz a marca de renovação dos métodos que se pretende instituir através da criação do colégio. O conceito de avaliação que permeia as atividades alinha-se aos preceitos da Didática Experimental, que se faz em construção. Assenta-se sobre o conceito de atividade do aluno, opondo-se à tradição memorialística que a escola tradicional valorizava. Assim, tem-se como objetivo principal desta avaliação perceber a pertinência dos conhecimentos frente às atividades desenvolvidas pelo aluno. Mais que conceitos a serem decorados, estabelece-se como central a forma como estes conceitos são absorvidos pelos alunos e utilizados em diferentes situações. As idéias sobre avaliação são desenvolvidas a partir das formulações do Professor Mattos. Sua concepção de avaliação se funda principalmente na idéia de que

*Não é a quantidade de conhecimentos, mas a qualidade e fecundidade das experiências educativas que precisam e devem ser avaliadas no ensino. (...) Ora, o verdadeiro rendimento educativo da escola está nas transformações realmente operadas na personalidade dos alunos, no sentido do seu crescimento, integração e ajustamento, e não na quantidade de dados e itens por ele decorados para os exames (Mattos, 1961:218).*

Soma-se a este conceito de avaliação inovadora a idéia de que, para avaliar o aluno, não basta a realização de provas e testes de conteúdos. São necessários, além disto, outros elementos que permitam compreender as competências individuais de cada aluno, colocando em cena as diferenças que apresentam entre si. Assim, a realização de testes psicológicos, o acompanhamento regular das atividades realizadas e as avaliações médicas minuciosas poderiam aferir com maior segurança como o desenvolvimento do aluno se teria processado. A realização destes testes, combinando os seus resultados com as avaliações formais realizadas pelas diferentes disciplinas, dotaria o processo de uma postura científica que fundamentaria a pesquisa metodológica em curso.

Contudo, esta concepção de avaliação, inovadora para a época em que se desenvolve, se realiza a partir de uma seleção rigorosa dos alunos que ingressariam no CAP, pois se acreditava que seria necessário um alunado diferenciado que tivesse condições para acompanhar os altos estudos desenvolvidos no educandário. Sendo assim, o CAP, que já tinha uma realidade diferenciada por alimentar-se no seio da

Faculdade Nacional de Filosofia, ainda tem como fator distinto a extrema seletividade dos alunos que compunham as turmas com as quais os alunos-mestres trabalhariam. Esta seleção rigorosa também é vista como condição necessária para que se implante um sistema de avaliação com base em diferentes pressupostos. Vê-se desenhar uma proposta inovadora nos vieses de uma perspectiva tradicional de avaliação.

A seleção para ingresso no CAp não se limitava a provas de conhecimentos formais das diferentes disciplinas, mas incluía também testes de ordem psicológica, que inferiam a capacidade mental dos candidatos, como se pode verificar nos editais e nos exames realizados para admissão no colégio. Uma das provas a serem feitas pelos alunos era de nível mental<sup>14</sup>, que se constituía de 12 questões, onde o que se verificava era o raciocínio, a atenção, a memória e a agilidade, tendo em vista que era pedido que se fizesse o teste o mais rápido possível, o que permite dizer que o tempo gasto pelo candidato na execução da prova também era item a ser avaliado. As questões propostas giravam em torno de situações-problema como:

*VII – Aqui está uma coluna de palavras cujo significado certamente você conhece. Leia cada palavra com cuidado, pense em outra que signifique o contrário dela e a escreva na linha pontilhada que está ao lado. Se não souber uma palavra não se detenha muito tempo; passe logo à seguinte.*

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1- acima .....      | 12- são.....        |
| 2- norte.....       | 13- ninguém.....    |
| 3- obscuridade..... | 14- fértil.....     |
| 4- esquerdo.....    | 15- inferior.....   |
| 5- agora.....       | 16- olvidar.....    |
| 6- primeiro.....    | 17- anoitecer.....  |
| 7- forte.....       | 18- inofensivo..... |
| 8- sabedoria.....   | 19- cortesia.....   |
| 9- leal.....        | 20- soberbia.....   |
| 10- úmido.....      | 21- negligente..... |
| 11- montanha.....   |                     |

<sup>14</sup> AVAIL 025 -- P044 – Concurso de habilitação ao CAp - Prova de nível mental.



ou ainda a produção de um conto, utilizando as palavras indicadas; a utilização de gravuras em série, para que se descobrisse o critério utilizado para a seleção, entre outros. As outras provas que compunham o exame de seleção eram testes de Português, Matemática, Geografia e História<sup>15</sup>. Além de prestar exame para admissão no CAp, o candidato à vaga deveria encaixar-se em mais alguns quesitos: não ser aluno repetente e estar dentro do limite de idade, o que significaria 1ª série – 11/12 anos, 2ª série – 12/13 anos, 3ª série – 13/14 anos e 4ª série – 14/15 anos (PES 065 P049).

Desta forma, tinha-se uma seleção criteriosa, que permitia o ingresso dos alunos mais bem preparados e que se desdobrava no cotidiano da escola, como se percebe na ata da Reunião da Congregação do CAp, realizada em 14 de outubro de 1950, e que se inicia falando sobre os exames finais, analisando a problemática diante dos números apresentados pela escola e as providências tomadas para resolvê-la. A ver:

- 1.1 *O índice de reprovações em 1949 foi de 53%;*
- 1.2 *O índice normal de reprovações é de 16 a 20%, índices de reprovações superiores a esses limites depõem contra o corpo docente e sua eficiência profissional;*
- 1.3 *Esperamos que em 1950 essa situação se normalize.*
  - A – *foram eliminados 6 dos piores alunos; outros sem perspectivas de promoção foram aconselhados a pedir transferência;*
  - B- *O SOE já preparou para cada professor a lista dos alunos que forma quartel inferior em cada turma na matéria;*
  - C – *As matérias mais pesadas do curso ginásial dispõem do período extra de estudo dirigido para reforçar a aprendizagem (PES 065 P049).*

Percebe-se o que Barriga (1999), em artigo sobre a evolução histórica dos usos do exame, discute: a forte presença do debate biológico na escola sobre as diferenças individuais, desvinculado de um debate epistemológico que o sustente e fundamente. Em suas palavras (1999:68):

*Esta concepção deixa a juízo de quem desenha a investigação (ou o teste) a determinação das operações que ele (e somente ele) reconhece como válidas para detectar a presença de um atributo: a inteligência ou a aprendizagem. É em um arbitrário epistemológico onde se constrói a cientificidade deste instrumento.*

Neste universo criado para o desenvolvimento do trabalho, no tocante à avaliação, o CAp torna-se também campo de experimentação de novas técnicas e abordagens para

<sup>15</sup> AVAL 002 – P044 – Exame de admissão ao ginásio. (12-02-1951) Os programas do Exame de Seleção podem ser vistos em OC 020 – P003.

atividades de avaliação, sendo evidente o comprometimento destas com o desenvolvimento das pesquisas metodológicas em curso na escola.

*Autocrítica e pesquisa metodológica só poderão ser positivadas na formação de nossos licenciandos se a aplicação por eles feita no Ginásio de Aplicação puder ser verificada pela possibilidade de pesquisas concretamente, em classes diversificadas e com grupos de controle, a eficácia específica de tais ou quais procedimentos didáticos e verificar quais os fatores que condicionam ou limitam o trabalho. Tal trabalho de pesquisa metodológica seria impossível se a observação e a prática de ensino forem limitadas a uma só turma de alunos de cada série. A mera aplicação sem sugestões fecundas da pesquisa degeneraria fatalmente em rotina e a rotina é precisamente o que está asfixiando o nosso ensino secundário (Mattos, 1946)<sup>16</sup>.*

Estar-se-ia delineando aí uma concepção de avaliação diagnóstica? Caberia à avaliação no CAp a função de elemento de retomada do processo, no sentido de buscar caminhos possíveis e coerentes com a prática que se pretendia desenvolver, contribuindo para a renovação da prática pedagógica na escola secundária, depreendendo-se da tradição centrada em aspectos quantitativos, de medição do rendimento escolar?

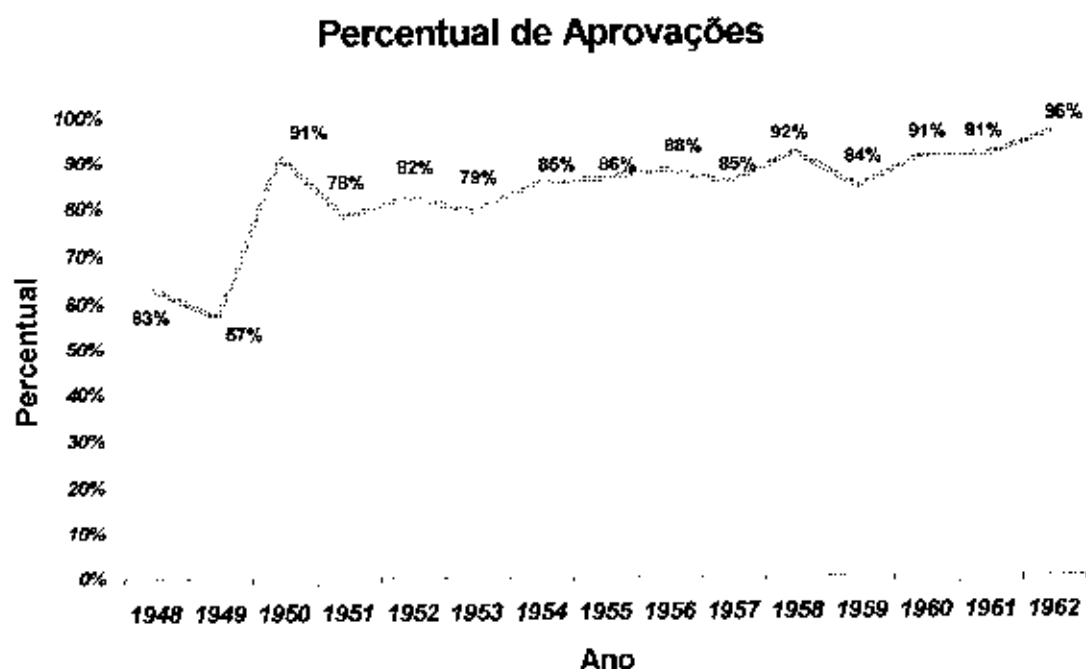
Contudo, apesar de constituir-se em avanço para os padrões vigentes à época, é preciso que uma análise mais apurada se faça, para compreender a concepção de avaliação que se implementa. É preciso discutir a que idéias pedagógicas esta prática avaliativa se vincula, construindo assim toda uma rede de significações próprias, que se concretizam na prática, o que não se dá de forma consensual, mas a partir de posições conflitantes e até contraditórias.

Ao mesmo tempo em que a avaliação empreendida permite os ajustes durante o processo, adequando-se às demandas ao desenvolvimento das pesquisas metodológicas, aprimorando o trabalho em curso a partir das evidências apresentadas pelas avaliações, trata-se também de um instrumento de controle, centrando a análise no sucesso ou no fracasso escolar, a partir do reconhecimento do que foi aprendido ou não pelos alunos. Nesta tensão se constrói a perspectiva de avaliação que orienta o trabalho no CAp.

Busca-se superar uma visão centrada exclusivamente em aspectos quantitativos, ao propor que os alunos sejam avaliados na confluência dos resultados das provas e dos testes formais, das avaliações psicológicas e das observações realizadas ao longo das

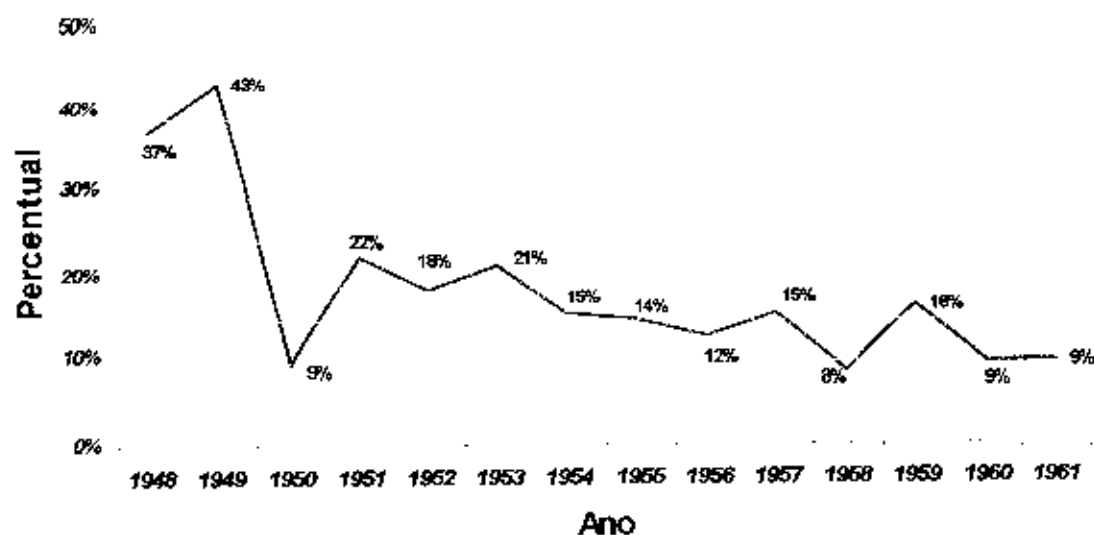
<sup>16</sup> EP 004 – P001: sugestões para a criação do Colégio de Aplicação – 19-05-46.

atividades por ele desenvolvidas, interessando não apenas o que ele foi capaz de reter de conhecimento, mas saber como este conhecimento foi assimilado e como permitem uma modificação de atitudes e comportamentos; entretanto, a análise dos resultados é rigorosamente tomada para apontar como os alunos se têm desenvolvido, o que pode ser percebido na leitura dos gráficos abaixo, desenvolvidos pelo Professor Mattos e apresentados e analisados nas reuniões com os docentes:



Fonte: Gráfico 1 – Aval. 033 – P045; gráfico 2 - 031 – P045, Arquivo CAp.

## Percentual de Reprovações



Uma primeira leitura dos gráficos permite o questionamento de como os dados qualitativos foram tomados no cotidiano da escola. Estariam sendo secundarizados em favor de uma abordagem que permitisse aferir a eficiência e a aplicabilidade das modernas técnicas de ensino experimentalmente desenvolvidas na escola?

Contudo, a questão da avaliação mobilizava o corpo docente em discussões, principalmente sobre a adoção de um padrão de avaliação único para as diferentes disciplinas. Esta padronização favoreceria inclusive o controle das experiências pedagógicas desenvolvidas. Isto fica explicitado em circulares distribuídas aos professores, estabelecendo normas para a aferição dos resultados.

### *Circular aos professores sobre avaliação da aprendizagem*

- *Provas escalonadas com antecedência de 8 dias.*
  - *Observar dias fixados para realização da prova bem como revisão da matéria.*
- II - Correção - o professor tem para correção e registro na ficha de frequência do aluno 5 dias consecutivos no caso de prova mensal e 8 em prova parcial.*
- III - Provas corrigidas exibidas aos alunos e depois entregues aos Assistentes da respectiva cadeira<sup>17</sup>.*

<sup>17</sup> COE 066 - P008 - Normas para aferição da aprendizagem.

A necessidade de que isto fosse feito de forma consensual ainda se revela nas sugestões apresentadas em reunião pelo assistente da Cadeira de Didática, responsável pela Didática Especial de História e Geografia, o Professor James Vieira:

- *Definição de valores essenciais a serem atingidos*
- *Curso intensivo para os professores sobre os valores estabelecidos*
- *Definição de atribuição de coordenadores*
- *Apoio permanente da Direção aos coordenadores*
- *Condição de permanência no corpo docente - atuação articulada com as decisões do conselho de classe*<sup>18</sup>

Chama a atenção principalmente a condição proposta pelo Prof. James da permanência no corpo docente como sendo a concordância com as decisões do Conselho de Classe, onde outros aspectos são considerados, além do resultado dos testes objetivos. Ainda assim, vê-se a preocupação com a definição clara de critérios que orientem a prática avaliativa. A preocupação com valores essenciais vai ao encontro das propostas do Professor Mattos de considerar a fecundidade do conhecimento a partir de experiências significativas, superando o estreitamento da visão de avaliação como mensuração dos resultados.

No que diz respeito à avaliação dos alunos-mestres, a análise dos testes e das provas realizados aponta para a ênfase nos aspectos técnicos e metodológicos do ensino, sendo exigida principalmente a formulação correta de conceitos, a descrição de instrumental, os pontos positivos e os negativos na utilização de determinado método, bem como seu planejamento e objetivos. Evidenciam-se os conhecimentos privilegiados na formação do futuro professor, sendo este centrado no domínio das novas técnicas e métodos de ensino, convertendo seu uso ao manejo adequado em classe. Isto é possível observar nos pontos para prova oral de Didática Geral/ Especial. As questões constituem-se de grupos de três perguntas articuladas, a serem elaboradas pelos alunos-mestres:

- *O que se entende por instrumentalidade do método e quais as suas conseqüências práticas?*
- *Dissertar sobre o material didático e sua relativa importância no ensino de diferentes grupos de disciplina no curso secundário.*

---

<sup>18</sup>COE 067 – P008 – Proposta de critério de aferição do rendimento.

- *Justifica-se a consideração da linguagem como elemento didático fundamental em face da crítica generalizada contra o verbalismo? Qual é a função didática da linguagem?*
- *Formular uma definição do método que contenha seus cinco elementos essenciais e analisar cada um deles.*
- *Dissertar sobre a função psicológica do material didático no curso secundário, relacionando-o com intuição e abstração.*
- *Quais são as normas práticas de um bom interrogatório didático?*<sup>19</sup>.

Assim, fica claro que o que era considerado como objeto e assumido como critério de avaliação está centrado na valorização de uma competência técnica do aluno-mestre. A avaliação era tomada e analisada também de forma criteriosa, como já observado no tratamento do rendimento dos alunos do CAp. Contudo, observa-se que a análise das avaliações é feita no sentido de retomada das questões que precisam ser revistas. Isto é observado na análise de uma prova de Didática de escolha múltipla. Foram vistas as questões mais fáceis e as mais difíceis, sendo este dado construído a partir do índice de acertos dos alunos em cada questão, o que, depois, pode ser analisado através de um gráfico meticulosamente elaborado<sup>20</sup>.

Aproximando-se das formulações sobre uma concepção avaliativa compreensiva (Mattos, 1961), os dados fornecidos pelas provas objetivas e pelos testes são tomados em conjunto com as outras atividades realizadas pelos alunos-mestres, dentre elas, inclusive, o estudo das avaliações realizadas pelos alunos do CAp, como constam nos relatórios:

*1ª Avaliação teste objetivo de Didática Geral – 5 pontos;  
Teste de Didática Especial ou trabalho de planejamento de curso ou unidade didática 5 pontos.  
OBS: Realização de pesquisa para avaliar validade e fidedignidade, submetidos a tratamento estatístico. Algumas questões são repetidas por até 3 anos.*

*2ª Avaliação relatório de Prática realizado no CAp documentário volumoso (até 60 páginas.)  
Assistentes da cadeira de Didática consignam observações e um apanhado geral das qualidades e deficiências pessoais de cada licenciando como candidato ao magistério*<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> LIC 057 – P 064 – Pontos para prova oral de Didática.

<sup>20</sup> LIC 071 – P 065 – Prova de Didática Especial – 1953.

<sup>21</sup> LIC 061 – P 064 – Informações sobre as provas parciais – 7-12-59.

Desta forma, assumem-se para a formação docente os preceitos expostos por Mattos em sua concepção de avaliação, que procura principalmente avaliar as habilidades adquiridas pelos alunos para:

*Colher novas e melhores informações nas fontes apropriadas e disponíveis; relacionar, interpretar e reconstruir inteligentemente as informações colhidas; reorganizá-las em generalizações proveitosas e aplicáveis a situações de vida real; incorporá-las efetivamente nas atitudes e no seu comportamento como recursos direcionais de crescimento e integração da personalidade (Mattos, 1961:219),*

o que pode ser lido no cruzamento com a forma como eram avaliados os relatórios de Prática de Ensino

*Circular aos professores:*

*Critério de avaliação dos relatórios de prática de ensino que na cadeira de Didática equivalem à 2ª prova parcial*

- 1. apresentação do material - 0 a 1 ponto,*
- 2. correção de linguagem, propriedade de estilo e redação - 0 a 1 ponto,*
- 3. objetividade e fidelidade das observações - 0 a 1 ponto,*
- 4. organização lógica e desenvolvimento metódico do relatório (ex.: introdução, análise, síntese ou conclusão, coerência, legitimidade das conclusões, etc.) - 0 a 3 pontos,*
- 5. riqueza substantiva das observações e evidência de real aproveitamento do curso de Didática (ex.: propriedade de termos empregados, legitimidade de conceitos emitidos, multiplicidade de aspectos técnicos abordados, penetração, etc.) - 0 a 4 pontos<sup>22</sup>.*

O questionamento dos critérios estabelecidos para a avaliação dos relatórios de Didática elaborados pelos alunos-mestres reafirma a supervalorização dos aspectos técnicos do ensino, assumidos como fatores preponderantes no sucesso ou no fracasso escolar, constituindo o cerne da formação em curso. A aprendizagem pela experiência de ser professor permitiria a incorporação de padrões de atuação e assunção de modelos técnico-metodológicos eficientes para a prática pedagógica. Assume-se uma concepção de avaliação comprometida com as orientações metodológicas que fundamentam a prática no CAP, tanto dos alunos da escola secundária como também na formação de professores, uma Didática Experimental que postula:

*Em vez de se insistir no processo de transmissão da cultura pela comunicação, insiste-se no processo mais legítimo e rendoso da vivência e da reconstrução*

<sup>22</sup> COE 495 - P 013 - Circular sobre relatório de Prática - 12-10-48.

*pessoal pela experiência direta, enriquecendo-a pela comunicação, com os significados e valores da experiência indireta ou social, sempre estimulante, informativa e esclarecedora.*

*Em vez de partir de generalizações conceituais enquadradas em teorias que artificialmente sistematizam o saber abstrato, para daí descer às aplicações no plano do concreto e do real, o novo método insiste no procedimento inverso de reconstrução pela experiência, partindo do fato concreto, do real, da intuição direta e imediata, para daí, pela observação, pela atividade, pelo relacionamento e pela reflexão, chegar à conceptualização, à abstração, à generalização e, por fim, à teorização como etapa final do processo de reconstrução (Mattos, 1961:225-6).*

Esta prática absolutamente fundada na Didática Experimental defendida pelo Prof. Mattos tem seu ápice e pleno desenvolvimento com a autorização para o funcionamento das classes experimentais, em 1958. A instalação destas classes permite que o que regia a escola secundária à época fosse implementado efetivamente. No que tange à avaliação, é possível, a partir da instalação dessas classes, assumir efetivamente um novo paradigma de avaliação com o desenvolvimento de novas técnicas e processos que permitissem que uma postura que ressaltasse os aspectos qualitativos fosse assumida no CAp, enquanto modelo privilegiado. Assim, passam a ser utilizados como formas de avaliação: o diário de ocorrência da classe, o registro do comportamento do aluno, o sociograma, o anedotário, os testes projetivos, os testes de situação problemática, os questionário de atitudes e preferências, as entrevistas pessoais, a avaliação analítica dos trabalhos realizados (Mattos, 1961:222-4).

A extensa lista de procedimentos utilizados para a avaliação pretendiam dar conta de perceber as habilidades individuais e o aproveitamento de estudos dos alunos, tendo em vista que se prezava a fecundidade destes conhecimentos na vida cotidiana. Na verdade, tais medidas assentam-se sobre os postulados de uma Psicologia Comportamentalista que considera aquilo que pode ser observável como passível de consideração. Neste contexto vivido dentro do CAp, o papel do Serviço de Orientação Educacional é evidenciado pela importância dada aos instrumentos ditos qualitativos, que permitem acompanhar as mudanças comportamentais apresentadas pelos alunos, tanto que uma das exigências postas no decreto-lei que autoriza o funcionamento de classes experimentais é que estas funcionem em colégios que possuam Orientação Educacional.



Assim, as classes experimentais permitem que a experiência educacional realizada também se dê no que tange a implementação de novos modelos de avaliação, já que uma das razões colocadas para justificar o esforço empreendido na nova forma de organização proposta é o fato de um ensino verbalista, que se alicerça num excessivo número de provas e testes de cunho exclusivamente memorialístico. Sendo assim, a avaliação nas classes experimentais se faz por meio de relatórios detalhados dos professores que, em parceria com o SOE, se centravam na observação das atitudes e das habilidades de cada aluno. Os relatórios primeiramente referiam-se à turma como um todo e, depois, detalhadamente apontavam o desenvolvimento de cada aluno. Suprime-se a utilização de notas, optando-se pela utilização de conceitos como Excelente, Bom, Regular e Fraco, como se pode observar em vários relatórios contidos no arquivo CAp, dentre os quais cito apenas um.

A adoção de uma nova prática avaliativa não se deu de forma consensual e, na verdade, não incita uma modificação contundente na prática de avaliação que pudesse expressar uma real modificação das concepções subjacentes. Isto é evidenciado, entre outros documentos, num Relatório da Comissão de Estudos sobre Turmas Experimentais da Universidade do Brasil. O relatório traz um parecer sobre a padronização dos conceitos de atitude, que apresenta como problemática o desenvolvimento da experiência de forma efetiva. Diz o relatório:

*1- É do parecer da comissão que deverá ser feita uma padronização dos conceitos de atitude posto que cada professor determina este conceito a seu modo, subjetivamente, decorrendo daí uma total falta de noção, por parte do aluno, de como está situado nestas matérias, de como conseguir alcançar melhor conceito. (...)*

*3- Da aprovação dos alunos com conceito final bom e excelente sem teste de verificação: É do parecer da comissão que os alunos que tiverem conceito BOM e EXCELENTE durante o ano não tenham necessidade de fazer testes de verificação final, posto que já têm comprovado seu aproveitamento.*

*(...) Sugere, pois, a comissão, a criação, pelo SOE, de normas, segundo as quais se possa determinar o conceito das atitudes do aluno; normas estas que seriam divulgadas entre os professores, que, assim, seguiriam um padrão no qual baseariam os conceitos das atitudes de seus alunos.*

Há ainda, em anexo, uma complementação do relatório, com outras sugestões como:

*C - Sugere, finalmente, a Comissão que, pelo menos para as turmas experimentais, seja utilizado o regime de notas mensais, pois sendo evitadas as*

*provas nas classes experimentais e sendo as notas bimensais, os alunos perdem completamente a sua situação na matéria*<sup>23</sup>.

A preocupação seria com o acompanhamento por parte dos alunos ou com o controle maior por parte dos professores? A pergunta impõe-se, no desvelar das contradições que as observações feitas nos relatórios apresentam com o que é anunciado como objetivo da prática avaliativa renovada. A substituição da nota pelos conceitos trata-se de mero eufemismo, tendo em vista que as informações ditas qualitativas são ainda secundarizadas ou consideradas imprecisas e, assim, portanto, não sendo fonte confiável, devido ao subjetivismo presente. No dizer de Esteban (2001), ao analisar diferentes paradigmas de avaliação, a questão é que

*O rendimento escolar é interpretado como uma síntese quantitativa das qualidades reveladas através de condutas observáveis e objetivamente recolhidas pelos procedimentos de avaliação cuidadosamente estruturados, aplicados e analisados. A nota (ou conceito) é assumida como uma informação relevante sobre as qualidades do sujeito esfacelado e tratado como objeto de análise (p. 118).*

Na verdade, o modelo dito renovado, distinto do que é praticado na escola, principalmente a tradicional, tomada constantemente como parâmetro para a comparação feita, não avança efetivamente numa prática cotidiana renovada a partir do momento em que, em realidade, se constitui um modelo híbrido, pois proclamar a interrupção da primazia do quantitativo abriga sob uma intenção anunciada o que o distingue deste modelo, mas que, na prática, compartilha de um desenvolvimento semelhante. O discurso que se opõe frontalmente à valorização do quantitativo só faz transmutar uma prática semelhante a partir de dados e instrumentos diferenciados.

A cientificidade ansiada pela escola torna-se refratária no que tange avaliação: não se pode negar os avanços técnicos, mas que não empreenderam uma renovação na concepção que a orientava.

---

<sup>23</sup> EXP 016 – P038 – Relatório de Comissão de Estudos sobre turmas experimentais da Universidade do Brasil. Comissão composta pelos Professores Antônio Monteiro Guimarães Filho, Sérgio Jacques Flaksman e Tasso Augusto Jatobá Napoleão. Data imprecisa, entre 1959 e 1960.

#### 4.4 Classes experimentais: experiência maior da escola-laboratório

As classes experimentais são instaladas no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia em 1959 e consubstanciam sua natureza experimental e laboratorial. Nelas, todo um projeto de construção de uma Didática Experimental, que vinha sendo ensaiada, até então, em suas atividades, se corporifica na sua implementação e permite a experimentação pedagógica em plenitude: nova concepção e organização curricular, métodos de ensino, avaliação.

A implantação das classes de experimentação não se deu de forma consensual, ao contrário, foi precedida de muita discussão, que acompanhou a realização da experiência – idas e vindas ao Conselho Nacional de Educação, organização de Comissões de Estudos sobre as classes experimentais, entre outras ações.

A discussão que antecede a instalação das classes experimentais não se concentra nos órgãos oficiais que concederiam a permissão de seu funcionamento, mas são intensas dentro do CAP, que se prepara para organizar a experiência e defender sua implementação junto aos órgãos competentes. Documentos datados desde 1955 mostram o intenso movimento que se pôs a refletir a criação das classes experimentais. As discussões iniciam, focando o currículo da escola, sendo que este é um dos pontos fundamentais que a implementação das classes pretende alterar. Isto evidencia-se numa reunião realizada e partir da qual se produz um documento que circula na escola sobre o Plano Geral de Atividades da Escola e Plano Geral de cada matéria<sup>1</sup>. Este diz que o primeiro planejamento que se deve considerar é a elaboração do currículo, que consistiria num plano geral de atividades a serem realizadas na/pela escola. Diz entender por currículo

*O roteiro das atividades que a escola deve promover a fim de que sejam atingidos os objetivos educacionais por ela visados. De um modo geral, eles se consubstanciam no desenvolvimento do educando como indivíduo e como membro de seu grupo social, ou de sua profissão.*

Ainda diz:

*Normalmente, em nosso país, não estamos habituados a planejar o currículo. Atemo-nos, apenas, ao cumprimento dos programas oficiais ao invés de interpretá-los e ajustá-los às reais necessidades dos educandos que nos são confiados (p. 1).*

<sup>1</sup> LIC 025 – P063 – Plano Geral de Atividades da Escola e Plano Geral de cada matéria.

Vê-se nitidamente uma preocupação com a construção do currículo na escola brasileira. Esta preocupação vem na esteira dos movimentos escolanovistas que inauguram o debate no nosso cenário educacional. As diferentes reformas implementadas pelos escolanovistas desde a década de 20 e a discussão do próprio Manifesto se fazem tendo como um dos pontos de trabalho a organização curricular nas escolas. Em pesquisa sobre o tema, Moreira (1991) desenvolve sua argumentação, no sentido de explicitar seu caráter inovador, ressaltando que as ações dos pioneiros da escola nova introduzem a questão curricular na pauta de discussão da educação brasileira, investigando as ações dos signatários do Manifesto, num movimento de compreender e identificar como estes organizaram o currículo de algumas instituições, fomentando assim a preocupação com a construção curricular no país<sup>2</sup>. Na esteira deste movimento, o CAP torna-se também pólo de estudos curriculares, ainda que, no início, isto se dê timidamente, sem a explicitação desta problemática, mas que, numa análise mais apurada, pode ser percebida desde o início dos trabalhos que se desenvolveram na escola, o que se percebe com as novas tentativas de sua organização, e com o desenvolvimento de novas formas de trabalho.

Produz-se uma noção de currículo atrelada aos avanços da Psicologia, tendo em vista a premissa de adequação aos interesses da criança. Questionam-se os programas elaborados e aplicados de forma incontestável e absoluta, que não consideram os interesses da criança. Esta preocupação não implica um questionamento sobre a seleção de conteúdo, mas revela, antes de tudo, a preocupação em adequá-lo convenientemente ao ensino. A preocupação enfatiza mais o como do que o quê é contemplado no currículo.

A crítica se sustenta na prática que vigorava no país com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada através do Decreto-lei nº 4.244, de 09-04-42, que estabelece a organização do curso ginasial, fixando, inclusive, os programas das disciplinas. Assim, o panorama educacional brasileiro vai-se delineando através da absorção "a-crítica" do que é estabelecido oficialmente.

Ainda se propõe no texto a inclusão de todas as atividades ou experiências através das quais o aluno se desenvolve, ou seja, atividades: de classe (deveriam contemplar as

---

<sup>2</sup> Pesquisa desenvolvida no Núcleo de Estudos Curriculares da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

aulas e os estudos dirigidos, através da matéria de ensino, que deve obedecer às técnicas de ensino-aprendizagem) e extraclasse (demais atividades para vitalizar o desenvolvimento como grêmios, jornais, clubes). Estas atividades se diferenciariam da sistematização e *podem fazer da Educação o que Dewey diz: Educação é vida* (Mattos:1955: 2)<sup>3</sup>.

Alinha-se assim, explicitamente, aos estudos curriculares americanos, aproximando-se das formulações de Dewey, que o faz numa linha mais progressista que os estudos que predominaram e se difundiram com os estudos de Tyler.

Propõe-se que a formulação do currículo se dê com a participação dos professores, sob a coordenação dos diretores e técnicos, discutindo em conjunto:

1. *Objetivos educacionais da escola*
2. *Atividade de classe: 2.1 - Objetivo de cada matéria; 2.2 Indicações que constam do programa oficial relativo ao ensino de cada matéria e respectivos meios auxiliares; 2.3 correlação dos programas entre si; 2.4 Atividades aconselhadas; 2.5 Sugestões para coordenadores dos elementos acima.*
3. *Atividade extraclasse - sugestões de acordo com a disciplina*
4. *Licença de cada professor em relação à atividade de classe e extraclasse*
5. *Critério de organização das turmas*
6. *Modalidades de aferição do rendimento*
7. *Calendário e horário escolar*
8. *Sugestão: casos especiais*
9. *Problemas de orientação educacional comuns a todos os professores*
10. *Combinação de remissões semanais ou quinzenais dos professores*

Fica explicitado que a concepção de currículo que se engendra é de um plano geral norteador das ações do colégio, que dispusesse sobre as diretrizes e as normas gerais que regulariam o trabalho desenvolvido pela escola. Este seria complementado pelo plano da matéria, que, essencialmente, primaria pela caracterização geral da disciplina, pelo balizamento de marcha e pela cronometragem (LIC 025). A discussão do currículo passa pela questão organizacional da escola, priorizando aspectos técnicos de racionalização do ensino, ainda que fundamentado numa orientação psicológica e filosófica mais progressista, conforme a inspiração em Dewey.

Paralelo a estes estudos que se iniciam no CAP, e que, vale ressaltar, não acontecem apenas entre professores, mas desdobram-se e atravessam a formação dos

<sup>3</sup> LIC 025 - P063 - Plano Geral de Atividades da Escola e Plano Geral de cada matéria.

alunos-mestres, que têm estas temáticas privilegiadas também nas aulas que lhes são ministradas, aconteciam sucessivas reuniões, onde as futuras classes experimentais são o foco dos debates, como a que aconteceu em 28 de fevereiro de 1958, portanto um ano antes de sua implementação e quando o projeto que autorizava sua instalação ainda era visto e revisto pelo Conselho Nacional de Educação, tendo como tema a participação dos professores nas classes experimentais<sup>4</sup>. Esta reunião contou com a participação de 40 professores, sendo que, destes, apenas uma opta por trabalhar com as turmas da Lei Orgânica, dois outros se omitem e a grande maioria se mostra disposta a se envolver no projeto, atuando nas classes experimentais. Esta coesão mostra que o projeto destas classes, se é gerado no gabinete do Professor Mattos, não permanece trancado nele: acaba sendo incorporado pelo coletivo da escola como razão de sua própria existência. Chama também a atenção o que acompanha os relatos da reunião: uma lista com o nome dos professores ausentes (8), que vem acompanhada de um bilhete – Reter todos os que não compareceram das turmas da Lei Orgânica. Penalização ou necessidade de um projeto que seja assumido coletivamente? Aparece como indicio de que a coesão total, quando não existente, é assumida como meta: deve haver uma unidade - sendo que esta se confunde com uniformidade.

Ainda acompanha as anotações da reunião uma listagem com a relação, em números, dos professores do CAp, estabelecendo o tempo de atuação na escola, dos quais 25% e 17% tinham, respectivamente, 4 e 6 anos de admissão na escola, além de 2, que completavam decênio em 58, e 4, que completavam decênio em 59. Ao considerar o tempo de permanência na escola, é possível perceber a preocupação de contar com os professores mais experientes, o que significaria com mais conhecimento dos métodos e das diretrizes adotadas pela escola, tendo maior possibilidade de adaptação e desenvolvimento dos trabalhos tão exigentes que estavam por vir. Além desta reunião, tomada para análise, outras são registradas e compõem o arquivo do CAp, mostrando como o processo de elaboração e instalação das classes experimentais foi intensamente vivido pela equipe da escola (ver EXP011, EXP012, entre outras).

Somando-se ao trabalho desenvolvido no interior da escola há também intensa movimentação por parte do governo, com pareceres – ora conflitantes – para validar a

---

<sup>4</sup> EXP 010 P037 – Reunião de professores para decidir a participação nas classes experimentais.

experiência. Evidencia-se também a troca de correspondência entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo, permitindo pensar sobre os acordos de poder que também permitiram os arranjos para que as classes experimentais entrassem em vigor.

*Rio de Janeiro, 25 de julho de 1958*

*Ilustre amigo*

*Ministro Clóvis Salgado,*

*Atendendo a solicitações de colegas de faculdade, ficarei muito grato se o ilustre amigo puder mandar apressar os estudos sobre a organização de turmas experimentais no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia.*

*Muito Cordialmente,*

*Victor Nunes Leal*

(VNL - DOC CC.: Prof. Luiz Alves de Mattos<sup>5</sup>.)

Desta forma, a instituição das classes experimentais se dá num contexto onde não era possível frear a tentativa experimental, principalmente num colégio criado com fins laboratoriais. Vê-se que o trabalho desenvolvido em uma década de existência do CAP traz em sua esteira a implantação das classes experimentais, sendo o desdobramento de uma experiência educacional completa, uma pesquisa que não se restringe ao desenvolvimento de técnicas e métodos de ensino, mas que toma a escola como um todo, o que necessariamente impõe a um novo currículo, efetivamente. Além disso, o CAP explicita sua condição laboratorial, reivindicando autorização para a realização da experiência como desdobramento natural de um colégio que nasce sob o signo da experimentação pedagógica. A reivindicação do CAP não fica circunscrita aos movimentos internos, mas ganha visibilidade pública através da mídia: noticia-se nos jornais o movimento desencadeado que tornará o CAP laboratório de pesquisas educacionais, antecipando o movimento das classes experimentais e ganhando espaço para que a reivindicação de permissão, feita junto ao Ministério, fosse sendo vista não como concessão, mas direito adquirido pela instituição, ao longo da sua trajetória<sup>6</sup>.

A grande mudança que as classes experimentais trazem com sua implantação é a questão curricular, sendo posta como problemática a ser discutida, pois os métodos e as

<sup>5</sup> Outros documentos trazem a correspondência entre os sujeitos envolvidos no processo das classes experimentais. Ver também EXP008.

<sup>6</sup> Fragmentos de jornais da época retratam este movimento. Arquivo CAP P004, como, por exemplo – JOR004 – P004 – Título: *Colégio de Aplicação será (também) laboratório de pesquisas sobre o ensino*, que contém entrevista do Diretor da FNF, Eremildo Luis Viana. Sem indicação de jornal. 1951.

técnicas que sustentam o trabalho desenvolvido nestas já vinham sendo pesquisados e implementados no cotidiano da escola. Este é o grande foco da experiência, como deixa claro o Prof. Mattos, em artigo (editorial), cujo rascunho, contido no arquivo CAp, data de 1959 e vem a ser publicado na *Revista Escola Secundária*, em 1961<sup>7</sup>:

*Com efeito, as classes experimentais possibilitam o descongestionamento do currículo tradicional, permitindo aos educadores a adoção de uma seriação de estudos mais racional e consetânea com as reais necessidades dos educandos; possibilitam a atualização dos velhos programas e a introdução de novos programas de ensino, que melhor correspondam aos novos valores e necessidades que emergem na consciência social de nossa época. (...)*

*Outro efeito das classes experimentais que está atraindo a atenção dos educadores é o das atividades educativas e extraclasse que se processam sem o formalismo e o ranço acadêmico das aulas tradicionais.*

*Estes estão sendo frutos da corajosa iniciativa tomada pelo professor Gildásio Amado à testa da Diretoria do Ensino Secundário do Mec. Até a aprovação do Parecer no. 77 de 1958 que abriu as franquias para a organização das classes experimentais, o Brasil era um dos poucos países em que a experimentação de currículos e métodos para o ensino secundário era vedada por lei, tais as exigências draconianas que esta estabeleceria para serem cumpridos à risca por todos os colégios do país, e até mesmo pelos Colégios de Aplicação das Faculdades de Filosofia que, por sua natureza e finalidade, deveriam ser eminentemente experimentais. Negavam-se aos educadores e professores o direito e a competência para organizarem e programarem seus próprios trabalhos, cerceando-lhes qualquer tentativa de experimentação pedagógica fora dos estreitos dispositivos legais.*

Tacitamente, a implantação das classes experimentais levanta, enquanto questão a ser pensada e trabalhada, a elaboração dos currículos da escola brasileira, o que pode romper com o monopólio absoluto de decisões gerais que submetem toda e qualquer prática educacional, o que quebra o sistema centralizador absoluto sob o qual estava assentada nossa política educacional. Contudo, os problemas crescentes impelem a busca de solução: seria então viável pensar em classes experimentais, enquanto experiência educacional controlada, com seus produtos amplamente analisados que pudessem apontar caminhos para a escola secundária?

Trata-se de uma experiência ambígua: estabelece pontos de contato, como se incitasse a ultrapassar a fronteira da centralização hierárquica, apelando, em suas justificativas, inclusive para a responsabilidade dos professores de elaborarem seus

---

<sup>7</sup> EXP 015 - P038 - O movimento das novas classes experimentais - 1959, e *Escola Secundária*, n° 17-



próprios programas, mas o avanço que se antevê é miragem no árido terreno educacional brasileiro, onde estas classes são tomadas como experiências absolutamente controladas, laboratórios que antecipariam os resultados alcançados, assegurando a eficácia necessária para que pudessem generalizar-se nas mais diferentes escolas, atestando a confiabilidade desta ou daquela reforma educacional. Assim, o extremo desvelo que cerca a implantação das classes experimentais, principalmente por parte das autoridades educacionais, justifica-se por estas estarem cientes do que, na verdade, a experiência representava nas práticas e nos discursos que se produziriam a partir de então. Isto evidencia-se em carta de Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário do MEC, ao Inspetor Seccional, datada de 4 de julho de 1958, na qual constam, em anexo, instruções para a organização das classes experimentais, que deveriam ser encaminhadas aos colégios em condições pedagógicas de instalá-las, principalmente os CAPs. Diz sobre isto:

*3. Além da remessa das instruções, deveis procurar entendimento pessoal ou reunião com os diretores de tais estabelecimentos, a fim de interessá-los na realização de uma experiência que contribua para a solução dos graves problemas do ensino secundário brasileiro.*

*4. Conforme verificareis nas instruções, trata-se de uma manifestação de confiança do Ministério da Educação aos estabelecimentos de ensino secundário que deve ser usada com discernimento. Não há interesse em generalizar a experiência, mas de realizá-la com eficiência<sup>8</sup>.*

O controle da experiência era fundamental para que esta atingisse o objetivo esperado: o ensaio de métodos e processos pedagógicos, como também de currículos que pudessem ser adequados ao sistema educacional brasileiro. Uso a palavra ensaio propositalmente, de forma a expressar o verdadeiro sentido das classes experimentais, que era fazer testar inovações educacionais que, dependendo do resultado apresentado durante a experiência, pudessem ser tomados como parâmetros para o ensino, num sistema de ampliação progressiva da prática implementada. Assim, as classes experimentais dissimulam o caráter centralizador ainda presente na política praticada pelo Ministério da Educação, conforme é perceptível numa leitura mais atenta do Decreto que autoriza o funcionamento de classes experimentais e dispõe sobre os seus objetivos, cujo funcionamento é autorizado por tempo determinado, sendo revisto mediante avaliação do

---

jun/61. Coleção Cardes. P030. DOC 532-568.

<sup>8</sup> EXP 007 - P037 - Circular nº 1. de 4 de julho de 1958.

MEC e do Conselho Nacional de Educação, e que a experiência será acompanhada em cada estabelecimento por um especialista indicado pelo Ministério<sup>9</sup>, para o que, no caso do CAP, é designado o Prof. José Faria de Góes Sobrinho<sup>10</sup>.

É preciso aqui cruzar uma série de informações que permitam o real mapeamento da experiência das classes experimentais, que foram ponto relevante da história do CAP. Até aqui, entende-se, acertadamente, que a sua implantação é mais que a luta de uma instituição, o CAP da Universidade do Brasil, para assumir sua identidade de instituição experimental de pesquisa educacional, mas sim um projeto do governo (a figura do Ministério), para que se investiguem possíveis formulações para o ensino secundário. Assim, parece que o CAP se envolve no projeto, cooptando as orientações gerais propostas. Contudo, acho relevante aqui perceber que a tessitura do projeto revela uma trama muito além do que à primeira vista se mostra como dado.

As classes experimentais, grande projeto do professor Mattos, vêm sendo gestadas no CAP desde a sua criação, sendo, inclusive, citadas em vários documentos que datam da sua organização e do seu planejamento. As ações neste sentido não são tímidas, ao contrário, vão paulatinamente preparando o caminho para que elas pudessem ser implantadas. A experiência mais expressiva é a implantação do Colégio Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas.

Organizado pelo professor Mattos, o Colégio tornou-se campo de investigação e começou a funcionar já adotando como orientação didática o conceito de unidade de experiência, que viria a ser adotado como princípio organizador das classes experimentais, como ressalta o próprio Professor Mattos, em sua tese de cátedra:

*O referido Colégio da Fundação Getúlio Vargas constitui hoje importante centro pedagógico, irradiando para todo país essa nova orientação metodológica mediante estágios de observação e cursos de aperfeiçoamento, aos quais afluem professores secundários de todo o país, com bolsas de estudo fornecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (Mattos, 1961:163).*

O trabalho desenvolvido no Colégio Nova Friburgo é organizado após um estágio de seis meses, nos Estados Unidos, feito pelo professor Mattos em 1950, quando se

<sup>9</sup> EXP001 – P037 – Decreto 77/58, que autoriza o funcionamento das classes experimentais.

<sup>10</sup> EXP 004 – P037 – Portarias Ministeriais n<sup>os</sup> 1/59 e 121/59, de 12-02-59 Designa o Professor José Faria de Góes Sobrinho para Educador Assistente das classes experimentais.

licenciou da direção do CAP. O estreito relacionamento entre o Colégio Nova Friburgo e o CAP pode ser percebido pelo papel complementar que este exerce sobre as funções daquele recebendo professores para Cursos de Aperfeiçoamento, além de contar com ampla colaboração na realização de suas atividades, tanto que, durante o ano de 1951, o coordenador do CAP, Professor Ari Sartorato, é deslocado para o Colégio Nova Friburgo, em substituição ao Diretor da instituição<sup>11</sup>. A Professora Irene Mello de Carvalho, uma das assistentes do Professor Mattos, assume depois a direção do Colégio, dando continuidade à linha de trabalho implantada pelo Professor Mattos. Além disto, outros documentos do CAP dão conta do intenso intercâmbio entre alunos do CAP e o Colégio Nova Friburgo, fazendo o CAP também papel de intermediário nos intercâmbios entre a instituição e outros colégios, inclusive estrangeiros.

Intensamente vão-se construindo inúmeras ações que antevêm a implantação das classes experimentais, tão ansiadas pelo Professor Mattos, tendo como referências experiências similares desenvolvidas em outros países, principalmente nos Estados Unidos. A influência americana é gritante, principalmente nos trabalhos que se alinham na perspectiva progressista de Dewey, que se sustenta na educação pela experiência, tomada também como referencial para os trabalhos desenvolvidos na educação brasileira.

Quem adere ao projeto de quem? Esta pergunta salta a partir da análise da trajetória do CAP, pois se percebe que o movimento em torno das classes experimentais é muito intenso e anterior à proposta que o Ministério começa a alinhar em 1958. O que pode ser visto como pista para perceber as relações implícitas aí é o empenho do Professor Gildásio Amado em implantar as classes experimentais. Como diretor do Ensino Secundário e da CADES - Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário do Ministério da Educação - que tem ação vigorosa no sentido de formação e adequação do magistério às novas formulações, tem como braço direito nesta campanha o Professor Mattos, com quem estabelece uma parceria de trabalho profícua. Assim, o questionamento que se apresenta vai encaminhando para uma conjugação de fatos, relações e concepções que permitem que se desenhe a experiência em questão, tanto que o documento, datado de 1958, em que o professor Gildásio Amado submete à apreciação

---

<sup>11</sup> COR 073 - P 007 - Ofício FGV nº 1.163/51 - Agradecimento pela colaboração do Coordenador do CAP.

do Ministro da Educação o projeto de decreto de implantação das classes experimentais explicita não só a finalidade, as características e os parâmetros de organização, mas também a trajetória de gestão do projeto. Diz:

*Devo informar a V. Ex.<sup>a</sup> que, na primeira jornada de Estudos de Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário, realizada na capital de São Paulo, em 1957, por iniciativa desta diretoria, foi recomendada a instituição das classes experimentais no ensino secundário, propondo os educadores que participaram do conclave que a mesma poderia ser efetivada por ato do poder executivo, a exemplo da experiência das 'classes nouvelles' introduzidas na França.*

*O assunto também foi submetido à Diretoria do Ensino Secundário que confiou a estudo e debate da V Reunião de Inspectores Seccionais, os quais por unanimidade se manifestaram inteiramente favoráveis à medida.*

*Solicitamos o parecer que segue incluso do técnico de educação, Dr. Adalberto Correia Sena, que vem acompanhando a evolução do assunto na Diretoria do Ensino Secundário e cuja reconhecida competência o indicava particularmente para apreciar a matéria<sup>12</sup>.*

Assim, as classes experimentais já se apresentam com credenciais suficientes que justifiquem sua aceitação no âmbito ministerial. Nota-se na carta de Gildásio Amado o envolvimento amplo de educadores e que o movimento não é gestado repentinamente, mas é fruto de um trabalho maior e que tem sido acompanhado e tutelado por esta Diretoria de Ensino.

Diante da aprovação, a experiência desenvolve-se criteriosamente. Enquanto ação experimental, as referidas classes são rigorosamente organizadas de forma a manter sob controle a experiência, para que, assim, pudesse ser desenvolvida em sua plenitude, tanto que é ressaltado que estará sujeita a constantes Comissões de Avaliação. Tem como normas gerais:

- *Na organização dos currículos a preparação geral com sólido conteúdo de formação humana atendimento das aptidões individuais;*
- *Maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;*
- *Número máximo de trinta alunos em cada classe;*
- *Os professores terão convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;*
- *Reuniões periódicas dos professores de cada classe;*

<sup>12</sup> EXP 001 – P037 – Decreto que autoriza o MEC a admitir a existência de classes experimentais. Carta de encaminhamento de Gildásio Amado.

- *Acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;*
- *Atividade dirigida, de modo que o aluno participe ativamente;*
- *Articulação mais estreita entre professores e pais*<sup>13</sup>.

Além destas normas gerais, dispõe sobre os certificados e as transferências, dando preferência a alunos que não tivessem os pais sujeitos a remoções. Sendo assim, ressaltase também que os alunos que fossem incluídos na experiência das classes experimentais tivessem o consentimento prévio dos pais.

O pedido de funcionamento das classes experimentais deveria ser encaminhado até agosto de 1958, respeitando os parâmetros estabelecidos e acompanhado de:

1. *objetivos da experiência*
2. *características principais da experiência:*
  - *currículo*
  - *horário*
  - *organização do corpo docente*
  - *seleção dos alunos*
  - *verificação do rendimento e condições de aprovação dos alunos*
  - *atividades complementares*
  - *métodos e processos de ensino*
  - *orientação educacional*
  - *atendimento das diferenças individuais: tarefas em todas as matérias, educação musical, trabalhos manuais, educação física, orientação educacional, atividades extraclases*
  - *aferição final dos resultados da experiência*
3. *O plano deverá ser elaborado por uma comissão de três professores presidida pelo diretor; quando houver congregação será aprovado por ela; quando se tratar de estabelecimento oficial, deverá ser aprovado pela autoridade educacional a que estiver subordinado.*
4. *O plano deverá ser feito para execução em um período de quatro anos no curso ginásial, devendo as modificações que se fizerem necessárias serem propostas anualmente juntamente com o relatório do desenvolvimento da experiência.*
5. *A experiência poderá atingir a qualquer aspecto da vida escolar, devendo ser considerados:*
  - *n.º excessivo de disciplinas ministradas no ano escolar;*
  - *ensino verbalista*
  - *excesso de provas;*
  - *supervalorização das notas.*

<sup>13</sup> EXP006 – P037 – Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais - 9-07-1958.

6. *Só será permitido o funcionamento de classes experimentais em estabelecimentos que mantenham orientação educacional*<sup>14</sup>

Desta forma, ficam claros o porte da experiência que se pretende desenvolver, sua amplitude e o que a orienta. Seguindo os passos do desenvolvimento de uma ciência da educação, pretende-se com uma postura científica esboçar caminhos possíveis para a educação brasileira, centrando que as mudanças necessárias são predominantemente de origem técnico-metodológica. A clara definição de critérios, condições e comportamentos previstos e possíveis no decorrer da experiência se justificam pela cientificidade que reveste a experiência, posição que, anos mais tarde, vem a ser relativizada pelo Professor Mattos, seu grande defensor:

*As diversas tentativas de elaborar uma Didática Experimental, no sentido de fazer dela, pela experimentação sistemática e controlada, uma ciência exata e auto-suficiente, capaz de, pelas conclusões de suas pesquisas, dirimir quaisquer dúvidas e determinar, uma vez por todas, o procedimento a ser aplicado em cada caso, têm se caracterizado pela pobreza e escassez de seus resultados insignificantes frente à magnitude e complexidade dos problemas práticos que cotidianamente emergem na educação e no ensino. (...) Estaremos mais na linha das reais possibilidades da Didática, afirmando que ela, valendo-se dos princípios e dos critérios da filosofia e das descobertas e conclusões das ciências experimentais, pode e deve recorrer também à experimentação de planos e práticas de ação educativa e docente; a experimentação valerá então como processo de verificação e avaliação do grau de validade e relativa eficácia desses planos (...) Os resultados dessa experimentação valerão como indicações e sugestões para possíveis soluções a serem alcançadas por outros educadores em situações aproximadamente idênticas. Isso será muito diferente da improfícua investigação para se determinar os pormenores da pequena mecânica a ser seguida no ensino de um conceito ou de ponto (...) como se tem tentado fazer, na falsa suposição de que a situação escolar é sempre homogênea, estável e idêntica a si mesma (Mattos, 1961:150-1).*

Esta argumentação do Professor Mattos mostra um reposicionamento diante da prática em que se funda não só a classe experimental, mas o trabalho desenvolvido frente à Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário e do próprio CAp. A forma de organização e regulação das classes experimentais ratifica o que é questionado aqui pelo Prof. Mattos: a padronização e o estabelecimento de parâmetros para práticas aproximadamente idênticas ou não.

---

<sup>14</sup> EXP006 - P037.

A organização das classes experimentais do CAp se faz seguindo as orientações estabelecidas pela Diretoria de Ensino definindo, enquanto objetivos para sua implantação:

- a- *ensaiar uma nova seriação do currículo secundário em vigor no país e seu enriquecimento, mediante 'práticas educativas' e atividades extracurriculares convenientemente dirigidas para fins educativos;*
- b- *ensaiar a aplicação de procedimentos didáticos predominantemente ativos e experimentais que melhor atendam à capacidade e às aptidões individuais dos alunos, desenvolvendo neles a iniciativa, a imaginação criadora, a disciplina do trabalho, a sociabilidade e o senso de responsabilidade individual (...).*  
*A experiência proposta visa descongestionar os programas de estudo atualmente em voga, reduzindo o número de disciplinas a serem estudadas em cada série, mas assegurando maior número de aulas e atividades correlatas para cada disciplina, de modo a permitir maior concentração, aprofundamento e integração em cada um desses ramos da cultura<sup>15</sup>.*

Assim, a opção do Colégio de Aplicação é por uma experiência que tem como objetivo central a organização curricular, orientando-se pelo princípio de que sua problemática reduz a questão ao problema de excesso de conteúdo e de orientação metodológica - entendendo-se aqui técnicas e recursos - que precisaria ser racionalmente organizado. Ao reivindicar a necessidade de pensar uma organização de atividades com maior concentração, aprofundamento e integração, o faz com base nos aportes da Psicologia Comportamento e da Filosofia pragmatista, que postulam a atividade do aluno como essência do fenômeno educativo.

Ao organizar o currículo concentrado, opta por manter as 14 disciplinas prescritas pela Lei Orgânica para o curso ginásial, introduzindo substanciais modificações na sua seriação, tendo como critério maior concentração de estudo em cada área, enriquecido com práticas educativas de educação musical, orientação educacional, sessões de estudo em biblioteca, educação religiosa optativa e atividades extracurriculares, o que se faria visando,

*De um lado, a atender à imaturidade inicial e à gradual capacidade do aluno em crescimento para aprender matérias progressivamente mais complexas, e, de outro, a ensejar maior intensidade e concentração no estudo de cada uma das disciplinas do currículo estabelecido pela lei orgânica.*

---

<sup>15</sup> EXP 013 - P037 - Plano das classes experimentais.

A experiência de inovação curricular, no entanto, limita-se a uma reorganização e a uma nova seqüenciação dos conteúdos através do “re-arranjo” das disciplinas. A seleção de conteúdos e o que implica este processo de opções e omissões não são questionados no que está em jogo nesta seleção. O que se faz é dosar o conteúdo a ser trabalhado em cada ano e com que nível de aprofundamento, buscando temas que sejam relevantes e, assim, indícios de uma aprendizagem efetiva. O currículo concentrado do CAp organizou-se desta forma:

CAp / FNF - Currículo concentrado 1958 - 1961

Matérias	I a.	II a.	III a.	IV a.	Total	Lei Orgânica
Português	4	4	3	2	13	12
Francês	5	5	-	-	10	9
Latim	-	-	4	3	7	8
Inglês	-	-	4	4	8	7
Matemática	4	4	3	3	14	12
Ciências Naturais	-	-	4	4	8	6
Geografia Geral	4	-	-	-	4	4
Geografia do Brasil	-	4	-	-	4	4
História Geral	-	-	4	2	6	6
História do Brasil	-	-	-	4	4	4
Trabalhos Manuais	4	2	-	-	6	4
Desenho	-	3	3	3	9	8
Ativ. Educativas						
*Ed. Musical	3	2	-	-	5	4
*Ed. Física	2	2	2	1	7	4
*SOE	2	2	1	2	7	-
Total: aulas semanais	28	28	28	28		
Total: Matérias do currículo concentrado	5	6	7	8		
Total: matérias da Lei Orgânica	9	10	10	11		

OBSERVAÇÕES:

- i. Este currículo é de matérias discriminadas mas não estanques do programa de cada matéria. Procura-se estabelecer as correlações mais importantes com as demais matérias do conjunto.
- ii. A organização de cada programa é de unidades mistas, conjugando conteúdos de estudo com atividades relacionadas, quer de classe, quer extraclasse.



- iii. *Em cada matéria há horas de estudo ou trabalho individualizado e horas de trabalho socializado, a critério do professor, tendo em vista o melhor rendimento. Nas atividades 'atividades educativas' não há exames de promoção, mas apenas testes de sondagem e de verificação do aproveitamento. A frequência é obrigatória*<sup>16</sup>.

O estudo da grade curricular proposta para a classe experimental do CAp desvela que a concepção de que o currículo concentrado se apresenta como qualitativamente superior ao que está estabelecido pela Lei Orgânica, que, mesmo reduzindo o número de disciplinas lecionadas num ano, as aprofunda através da concentração destas em alguns anos, o que significa, na verdade, um estudo maior que o proposto. Além disto, as atividades educacionais e extraclasse que compõem o trabalho permitem que este não seja desconexo com os objetivos de desenvolvimento das habilidades individuais e do desenvolvimento de uma atitude ativa de pesquisa diante do conhecimento.

O trabalho desenvolver-se-ia tendo por base, no que tange ao estudo dos conteúdos,

- *Reduzir ao mínimo necessário as aulas expositivas;*
- *Lançar mão do emprego intensivo dos meios audiovisuais, dentro dos recursos disponíveis do Colégio;*
- *Preparar e fornecer aos alunos guias de estudo e notas suplementares mimeografadas para melhor orientar e facilitar o estudo da matéria;*
- *Intensificar, dentro do possível, o processo de estudo dirigido, desenvolvendo nos alunos métodos apropriados de trabalho e hábitos de iniciativa, pesquisa bibliográfica e autonomia de estudo;*
- *Equilibrar o trabalho pessoal e individualizado com períodos de trabalho em grupos, favorecendo a mútua estimulação e um sadio espírito de operosidade e colaboração;*
- *Atender enquanto possível aos pendores e preferências individuais, promovendo a realização de tarefas diversificadas e amplas leituras colaterais sobre os temas em foco; orientar essas leituras e controlá-las mediante breves relatórios feitos pelos alunos;*
- *Nos exercícios para aquisição de habilidades específicas adotar o processo autocorretivo pelos próprios alunos, estimulando-os a uma progressiva auto-superação, com vistas à obtenção de maior eficiência;*
- *Aproveitar todos os incidentes e ensejos para uma sadia orientação educacional quanto às idéias, atitudes e sentimentos;*

<sup>16</sup> EXP 018 – P038 – Grade curricular das classes experimentais 1959.

- *Mediante entendimentos prévios com os respectivos professores da mesma turma, estabelecer pontos de contato e de correlação entre as diversas matérias que compõem o programa da série*<sup>17</sup>.

Delineia-se um plano de ação que procura estabelecer a diretriz que guiará as ações nas classes experimentais, de modo a tornar a atividade desenvolvida na escola o mais adequada à experimentação pedagógica que se pretende: um ensino absolutamente renovado, que consiga substituir efetivamente um ensino verbalista, a adoção de estratégias de trabalho que privilegiassem as técnicas e os métodos de ensino ativos e que já vinham sendo pesquisados no interior do CAP.

Efetivamente assumida enquanto experiência educacional, as classes experimentais são cercadas de ações paralelas que possam conferir cientificidade à experiência, aferição dos resultados que definissem o que viria servir de critério para ações futuras, dando conta dos produtos desta experiência.

Foi estabelecida para isto a manutenção de uma classe regida pela Lei Orgânica, para que esta servisse de “classe de controle” da experiência, sendo possível perceber, através da comparação dos resultados por ela apresentados, que podiam controlar a experiência, dando conta da sua eficiência ou não. Isto é previsto como uma das estratégias para a aferição final da experiência, como diz o documento já citado:

- No final de cada semestre e de cada ano, serão analisados e discutidos pelos professores de cada classe experimental reunidos, os problemas, deficiências e sucessos verificados durante o período escolar em pauta, formulando resoluções e sugestões para um progressivo aprimoramento de sua atuação docente e melhor aproveitamento de seus alunos;*
- Periodicamente, no decorrer do ano escolar, serão organizados e elaborados testes para verificar comparativamente o grau de aproveitamento das classes experimentais e da classe de controle (que se rege pela lei orgânica), nas disciplinas acadêmicas que coincidirem;*
- A aferição final da experiência só poderá ser feita no final da quarta série ginasial à luz dos resultados finais obtidos pelos alunos da classes-controle (lei orgânica) em cada uma das disciplinas que compõem o atual currículo secundário. A todos os alunos da 4ª série ginasial, tanto das classes experimentais como da classe-controle, será aplicado um teste compreensivo de valores educativos e de atributos de personalidade e de sociabilidade adquiridos e desenvolvidos pelos alunos, através dos 4 anos do curso;*
- A Diretoria e o corpo docente do Colégio de Aplicação apresentarão, no final da 4ª série ginasial, às autoridades superiores da Faculdade Nacional de*

<sup>17</sup> EXP 013 – P037 – Plano das classes experimentais. Página 8.

*Filosofia e do Ministério da Educação e Cultura minucioso relatório da experiência realizado, em balanço objetivo, os problemas e dificuldades que foram encontrados, bem como as deficiências verificadas e sucessos obtidos.*

Desta forma, a experiência poderia ser acompanhada minuciosamente em cada passo, não só na comparação do desempenho cotidiano dos alunos das classes-controle e experimentais mas também numa avaliação progressiva do trabalho desenvolvido durante o ano e durante todo o ciclo envolvido no projeto. As reuniões de professores e o detalhamento do trabalho feito nos constantes relatórios exigidos (EXP 035 a 042; EXP 056 a 080) permitem que os avanços e os retrocessos do processo possam ser verificados a cada momento, retomando-os quando necessário. Os relatórios estruturavam-se com apreciação geral da turma, inicialmente, e, depois, a análise do desempenho de cada aluno, o que é possível acompanhar nos relatórios:

*Relatório Final das turmas experimentais de Francês*

*Turma B professora Maria Beatriz de Mello Freire A prof. considerou o bom aproveitamento da turma (29 alunos) e enorme o interesse despertado pela matéria. Havia uma identidade de método e matéria lecionada entre as turmas, testes elaborados em conjunto pelas professoras e uso do mesmo livro, que foi muito bem aceito pelos alunos e atingiu seu objetivo. Menciona, ainda, as atividades realizadas durante o ano, a criação de aulas-extras a partir de setembro, visando recuperar 10 alunos que não acompanhavam o andamento da turma, sendo que 2 não se recuperaram (seguem observações individuais sobre cada aluno da turma).*

*Turma C professora Balina Bello*

*O trabalho apresentou ótimos resultados, a turma esteve sempre interessadíssima e dos 30 alunos apenas uma teve de prestar novas provas em março, 24 alunos não apresentaram dificuldade grave de assimilação e 6 alunos tiveram aulas suplementares a partir de outubro com a aluna-mestra Blanche Góes. Seguem descrição dos métodos e rendimento individual dos alunos<sup>18</sup>.*

*Apreciação de Geografia*

*I. Rendimento*

- a- pode ser considerado bom, já que praticamente toda a turma fixou os pontos essenciais da matéria;*
- b- dificuldades no 1º período letivo mudar atitudes, realização de reuniões com grupos de alunos com muito bom resultado;*
- c- acompanhamento das conquistas gradativas dos alunos e uma crítica às precaríssimas condições materiais do Colégio que prejudicaram o trabalho;*

<sup>18</sup> EXP 035 – P039 – Relatório Final das turmas experimentais (B e C) – dez-1959. Cabe esclarecer que não se trata de uma citação literal, mas de um breve resumo, devido ao tamanho do relatório. Assim, é possível recorrer a outros relatórios, ampliando as fontes apresentadas e aprofundando as análises.

d- *Frisa a importância do planejamento como um dos fatores principais do bom rendimento da matéria.*

*II. Análise individual dos alunos – atitude e aproveitamento*

*Dos 29 alunos da turma estes foram apresentados como sendo: 3 fracos ou deficientes, 9 instáveis para regular, 9 regulares, 6 bons e 2 excelentes<sup>19</sup>.*

Vê-se que há uma preocupação em relatar métodos e técnicas utilizados, ressaltando o interesse dos alunos, o que se alinha com a proposta de um ensino ativo e fundado no interesse dos alunos. Contudo, a ênfase maior está no rendimento dos alunos, preocupando-se com os produtos obtidos pelo trabalho realizado, tanto assim que se tenta reverter o quadro com alunos fracos (aulas-extras). Estes produtos é que poderiam conferir a validade da experiência, expressando o avanço dos alunos em relação às turmas da Lei Orgânica. Observa-se que há uma preocupação em mensurar que aproveitamento é este, definindo os alunos bons ou fracos. Este quantitativo forneceria dados para a comparação, prevista como sistema de verificação da experiência. Além disto, retoma o que é estabelecido no plano das classes experimentais quanto à verificação do rendimento e das condições de aprovação, e, mesmo declarando que esta não seria revestida do caráter formal que se expressava até então na escola secundária, desencorajando a supervalorização de notas e graus, optando por uma avaliação compreensiva, que teria peso maior diante de todas as outras formas de avaliação, dispõe que:

*5 Na caracterização final do rendimento será adotado o sistema qualitativo seguinte:*

- *Excelente (correspondente aos graus 9 e 10 da escala decimal);*
- *Bom (correspondente dos graus 7 e 8);*
- *Sofrível (correspondente aos graus 5 e 6);*
- *Insuficiente (correspondente aos graus 3 e 4);*
- *Nulo (correspondente aos graus zero, 1 e 2)<sup>20</sup>.*

O sistema qualitativo adotado trata, na verdade, de uma transferência da nota em conceito, mas que, para ser alcançado, percorre o mesmo caminho que é repudiado: a valorização das notas obtidas em provas e testes. Assim, o acompanhamento individual dos alunos se faz tendo como base os resultados obtidos por estes, mesmo que suas

<sup>19</sup> EXP036 – P039 – Apreciação individual sobre aproveitamento e atitudes demonstrados pelos alunos das classes experimentais. 1ª série B, dez/59. Apreciação Geral e apreciação de: Geografia, Português, Educação Musical e Trabalhos Manuais.

<sup>20</sup> EXP 013 – P 037 – Plano das classes experimentais 1958, p. 12.

aptidões individuais fossem consideradas, acabavam sendo secundarizadas ao longo do processo. Mostra-se a dissociação, no planejamento e na execução do trabalho nas classes experimentais, da questão técnico-metodológica de todo o processo, como se fosse possível fragmentar o fenômeno educativo em partes que não se articulam umas com as outras. A mudança que se visa realizar tem como caminho apenas a questão metodológica e organizacional, mantendo neste novo arranjo concepções que se apresentam, na verdade, contraditórias com o que é proposto como novo.

O eixo estruturador do currículo é a organização do conteúdo - saber elaborado - das diferentes disciplinas e seu ensino de forma ativa, condensada, relacionando o ensino das diferentes disciplinas através de unidades de experiência.

Tais unidades pautam o trabalho realizado nas classes experimentais do Colégio de Aplicação. Grande trabalho do professor Mattos, foi sendo elaborado a partir do estudo do Plano Morrison (1935), adotado nos Estados Unidos, sendo revisitado com a contribuição dos postulados de Dewey.

A unidade de experiência é adotada como procedimento adequado às classes experimentais, conseguindo articular os objetivos da experiência, a adoção de novas metodologias e uma avaliação compreensiva, tornando a escola mais ativa e progressiva. A partir do estudo do trabalho de Morrison e do método de Herbart, a unidade de experiência

*Consiste fundamentalmente no relacionamento de uma área compreensiva e significativa da vida ou do ambiente físico, biológico, social e cultural, para fins de uma efetiva interação dos educandos, com vistas ao seu crescimento e do seu superior ajustamento.*

*A unidade de experiência parte sempre do enquadramento de uma determinada área ou setor da vida ou do ambiente, escolhido como campo de interação dos educandos. Essa área ou setor deverá ser focalizada e abordada pelos alunos não através dos esquemas artificialmente preelaborados pela ciência, pela técnica ou pela arte, mas na sua realidade total e integrada, como ela de fato se apresenta no plano da experiência humana; seu ponto de partida é sempre a realidade concreta e não a abstração ou agregado de noções esparsas e fragmentárias, acondicionadas em termos técnicos rebarbativos, que nada significam para os alunos (Mattos, 1961: 166).*

Vê-se que a unidade de experiência tem não só em sua terminologia a questão da experiência como ponto central, vista não apenas como atividade do aluno, mas articulando esta com as intenções e a realidade do educando, pois sua ação consciente

desta torna o ensino mais compreensível. Trata-se de aprender segundo os postulados de Dewey, acompanhando o movimento que vem orientando a formação de professores.

A escolha da unidade tem como propósito atender às necessidades e aos interesses dos alunos, aproximando-se dos centros de interesse propostos por Decroly: a partir dos guias, desdobrar-se-ia todo o trabalho em sala. Verifica-se que, ao priorizar o interesse, a interação e o ajustamento dos alunos, há uma forte influência dos conhecimentos da Psicologia, que também prioriza o interesse dos alunos.

A unidade de experiência caracterizar-se-ia por ser:

*Suficientemente homogênea, para abranger fatos e dados naturalmente relacionados entre si, assegurando o seu caráter unitário;*

*Suficientemente ampla e compreensiva, para proporcionar aos educandos um campo fecundo de interação, rico em possibilidades de ativa exploração e de autêntica aprendizagem;*

*Suficientemente significativa, proporcionando amplo relacionamento no ambiente sociocultural dos educandos, no nível de maturação e de capacidade em que estes se encontram.*

A partir destas premissas, as unidades de experiência exigem uma reorganização da escola, da forma como seu trabalho é gestado, como defende o professor Mattos:

*Supõe a adoção prévia, pela escola, de um programa geral de estudos de um novo tipo, que estabeleça, em bases experimentais, uma seqüência de amplas áreas de exploração e de estudo, permitindo o melhor relacionamento dos dados da cultura com as necessidades vitais dos adolescentes e da sociedade a que pertencem (Mattos, 1961:172).*

O que implica afirmar que...

*Abandonando a antiga estrutura curricular, rígida e estereotipada, o ensino por unidades de experiência está adotando a estrutura flexível de áreas de concentração para a exploração e estudos dos alunos, mantendo cada uma delas, sempre abertas, as vias de transposição e acesso para as demais áreas contíguas: a natureza, os seres vivos, a ciência, a tecnologia, a produção, problemas econômicos, literatura, poesia, arte, problemas morais e religiosos, recursos naturais, saúde organização política e eleições, jornalismo, publicidade e propaganda, transportes, e muitos outros aspectos da realidade sociocultural vivida pelos educandos. Por sua vez, as áreas de concentração e de estudo, adotadas em cada caso, são submetidas à crítica e à reconstrução, processando-se uma contínua transformação no panorama curricular da escola. Nestas condições, dificilmente uma mesma seqüência de áreas de estudo será mantida inalterada pela escola em anos sucessivos (Mattos, 1961:156).*

O que, no CAP, foi elaborado desta forma:

Nº	Áreas de estudo	Correspondência	Séries	Nº horas semanais
1	Nossa língua e suas origens	Português, Latim, História	I e II	
2	A língua e a Cultura Francesa	Francês, História Francesa	III	
3	A língua e a Cultura anglo-saxônica	Inglês, Geografia anglosaxônica	IV	
4	A Matemática e nossa civilização	Matemática, Desenho Geométrico, História	I e II	
5	A natureza e suas possibilidades para bem-estar e progresso da Humanidade	Ciências Naturais e Geografia Geral	III e IV	
6	A humanidade – seu habitat e sua evolução até nossos dias	Geografia e História Gerais	I e II	
7	Estudos brasileiros – O Brasil passado e na atualidade	Geografia e História do Brasil	III e IV	
8	A sociedade em que vivemos	Estudos Sociais	IV	
9	O trabalho e a arte na vida humana	Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeônico	I, II, III	

#### Primeiro rascunho

##### 1ª série

1. Nossa Língua – 8 horas semanais – Português
2. A Matemática e nossa civilização – 8 horas semanais – Aritmética
3. A Humanidade e seu habitat – 4 horas semanais – Geografia Geral
4. O trabalho na vida humana – 4 horas semanais – Trabalhos Manuais

##### IIª série

1. Origens da nossa língua – 6 horas semanais – Português e Latim
2. A Matemática e nossa civilização – 8 horas semanais – Álgebra e Desenho Geométrico
3. A humanidade e sua evolução até nossos dias – 6 horas semanais – História Geral
4. O trabalho e a arte na vida humana – 4 horas semanais – Trabalhos Manuais, Desenho Natural e Decorativo e Canto Orfeônico (...)

#### Horário Semanal

*Diariamente duas sessões de estudo de 80 minutos cada e duas aulas de 50 minutos cada para matérias de habilidades específicas. Ex.: Língua estrangeira, Matemática, Educação Musical.*

*Exemplo de horário: 7:30 - 8:50 1ª sessão de estudos*

*9 - 9:50 aula de habilidades*

*9:50 - 10:15 - Recreio*

*10:15 - 11:35 2ª sessão de estudos*

*11:40 - 12:20 Aula de habilidades*

*Cada semana terá doze sessões de estudo e 8 aulas de habilidades a serem distribuídas pelas áreas em pauta para cada série, ficando reservadas 2 horas para Educação Física.*

*Seriação do Currículo Semi-integrado*

*Iª série: áreas nºs 1-2-4-6-9*

*IIª série: áreas nºs 1-2-4-6-9*

*IIIª série: áreas nºs 1-3-4-5-7-9*

*IVª série: áreas nºs 1-3-4-5-7-8*

*NOTA: Área n.º 10 - Orientação Educacional não será área sujeita a exames. Quanto à área n.º 9, poderia ser área dispensada de exames, mas com frequência obrigatória e testes comparativos de sondagem prévia e de verificação de aproveitamento mais trabalhos produzidos. A decidir<sup>21</sup>.*

Observa-se que o caminho trilhado é de buscar as relações que se estabelecem entre as diferentes disciplinas que se abrigam sob as unidades definidas, o que necessariamente não implica em flexibilidade ou desdobramento do tema em estudos que perpassam tais disciplinas. Trata-se, na verdade, do arranjo dos pontos de uma disciplina em torno de um núcleo temático que propiciaria aprendizagem através de experiências que decorreriam do estudo destes temas, o que se daria

*Na faina interativa, os educandos recorrerão frequentemente ao professor, aos compêndios, revistas e tratados da biblioteca escolar, à opinião bem informada dos profissionais, dos técnicos e dos especialistas da sua comunidade; manterão intercâmbio, por correspondência, com empresas, entidades e órgãos governamentais e autárquicos; farão visitas e excursões para observarem e colherem dados mais preciosos; relatarão aos colegas os dados colhidos pelos grupos de trabalho e realizarão debates, simpósios e exposições de seus próprios trabalhos. Em síntese, toda unidade de experiência se caracteriza por ampla interação e intensa atividade propositada (Mattos, 1961:167-8).*

Sendo assim, o que caracteriza as unidades de experiências está mais no tratamento dado aos conhecimentos a serem trabalhos que ao questionamento dos próprios conteúdos ou sua seleção-organização diferenciada. O que diferencia sobretudo

<sup>21</sup> EXP 022 P038 - Currículo integrado e semi-integrado - 1958.



a nova organização curricular sob a forma das unidades de experiências é que a assunção de que a centralidade do processo está no uso adequado dos recursos e das metodologias de ensino, que privilegiem a atividade do aluno, a pesquisa e a experiência do educando.

A falta de integração ou planejamento que privilegie e constitua de fato uma unidade de ensino pode ser percebida no planejamento das diferentes disciplinas (EXP 029 a 034)<sup>22</sup>, onde há a preocupação com uma nova distribuição e um novo ordenamento das matérias de acordo com o que é proposto, mantendo os conteúdos já selecionados e dosando-os adequadamente. Não se busca relacionar os assuntos das disciplinas, colocando-as em diálogo que rompa com a artificialidade do saber clássico a que (pretensamente) se contrapõe.

Toda a ênfase do trabalho diferenciado centra-se na metodologia, na pesquisa de formas de ensinar que se orientem pela atividade do aluno, cercada pela aura de ser uma experiência científica, o que lhe conferia veracidade e confiabilidade. Assim, a existência das classes de controle era posta a serviço de ratificar a eficiência e a superioridade das propostas desenvolvidas nas classes experimentais, usando as próprias enquanto argumento explicativo de uma realidade que não é questionada, apenas descrita enquanto ideal.

A ênfase na metodologia é explicitada no 1º Relatório das Classes Experimentais, elaborado pelo Professor Faria Góes, Catedrático Chefe da FNF e educador designado pelo MEC para acompanhar a experiência:

*As modificações que imprime ao currículo não representam, propriamente, a busca de um sentido novo para o ensino secundário do país, com base nas idéias que acabamos de expor. Nenhuma inovação mais arrojada, ou revisão em profundidade, que envolvesse a mudança do sentido social deste ensino, acha-se em curso. O espírito e a letra das instruções ministeriais a que o experimento obedece, circumscreve-o à 'aplicação de novos métodos e processos, bem como o ensaio de novos tipos de currículo', recomendando-se textualmente: 'a experiência, de início, reduzir-se-á em cada estabelecimento, ao mínimo, podendo ser ampliada depois de verificar os resultados'.*

*Trata-se, pois, no caso, de experiência limitada ao âmbito da Cadeira de Didática Geral e Especial, que dela teve a iniciativa, visando exercitar, com maior desenvoltura e propriedade, operações metodológicas de que será dado*

<sup>22</sup> Trata-se de relatórios e planejamentos para reestruturação dos programas das disciplinas Ciências Naturais, História, Geografia, Matemática e Educação Musical, entre outras, para atender às classes experimentais. Contidos na P 039 do arquivo C.Ap.

*esperar mais efetivo proveito das habituais atividades da escola tradicional brasileira de nível secundário.*

*Eis, portanto, a que visa, do começo, a experiência em tela: a comprovar a eficácia dos métodos e processos de aprendizagem, ensaiados sob a direta supervisão da Cadeira de Didática Geral e Especial, como tentativa de promover maior rendimento do ensino das várias disciplinas que a escola secundária comporta, em suas presentes circunstâncias de escola seletiva e preparatória. Limita-se, inclusive, a operar com grupos de alunos com bom padrão de aproveitamento escolar, escolhidos pelo grau de conhecimento auferido em matérias do curso primário e zelosamente verificado, através dos exames de admissão, severos e altamente eliminadores, que o Colégio de Aplicação veio adotando como norma até o presente (...).*

*As iniciativas aí adotadas - quaisquer que sejam - subordinam-se a duplo objetivo: ensinar, por um lado, a prática de ensino de licenciandos, e, de outra parte, possibilitar os experimentos e toda a sorte de investigações, ditados pelo interesse do desenvolvimento, entre nós, da arte de educar.*

*A liberdade de cátedra, que é preceito básico da vida universitária, implica o reconhecimento de que, aos catedráticos de Didática Geral e Especial das faculdades de Filosofia - a quem a lei, por disposição expressa, entregou a direção dos citados colégios de aplicação - é sempre possível imprimir, às classes respectivas, o vivo sentido experimentalista, que tanto importa que se apure a eficácia dos sistemas de aprendizado adotados pelos outros centros culturais, e se proceda ao ensaio de nossas próprias idéias inovadoras, quanto às formas de aquisição do conhecimento (...).*

*Corpo eficiente de professores, licenciados todos pela Faculdade Nacional de Filosofia; alunos recrutados entre os comprovadamente capazes; apuro na preparação e administração das aulas; adestrado manejo de classe; programas bem articulados e bem calibrados e carga horária concorde com sua boa execução; atividades extraclasse planejadas em razoável medida; reuniões periódicas entre pais e mestres; bem composto e ativo sistema de Orientação Educacional - em suma, aplicação rigorosa das técnicas e dos métodos didáticos recomendáveis, sob o controle atento e minucioso do ilustre catedrático da matéria, Prof. Luiz Alves de Mattos e de seu competente e zeloso corpo de assistentes - aí estão enunciados os aspectos mais destacados do quadro que se oferece, auspiciosamente, nessa experimentação de méritos apreciáveis, a desenvolver-se ao longo do atual e dos próximos anos letivos, em conformidade com o plano oportunamente submetido a este Ministério (GOES, 1960:18-9).*

O longo enxerto do texto do Prof. Faria Góes justifica-se por sua importância, ao desvelar as contradições presentes na implementação das classes experimentais. Ainda que suavizada pela alusão aos objetivos de criação do CAP e à competência da equipe que geriu e implementou a criação das classes experimentais, as críticas que faz à experiência em curso são contundentes e apontam, de forma clara e incisiva, as reais intenções que as classes experimentais trazem em seu bojo: o desenvolvimento e a

validação de técnicas e métodos de ensino que substituíssem os modelos adotados pela escola tradicional.

A experiência em si afasta-se das intenções proclamadas nos diferentes documentos-estudos que permitiram o desenvolvimento do projeto, tendo em vista que não há um questionamento real das concepções que alicerçam a prática pedagógica que se visa modificar, ao contrário, parte-se do que está posto, dado, pensando apenas numa nova organização deste, arrumando numa nova disposição os antigos elementos. Substancialmente, não se processa nenhuma reformulação ou proposta de reformulação curricular para o ensino secundário.

Vejo a experiência das classes experimentais como ação de validação do trabalho que vinha sendo criado e desenvolvido no CAP desde sua criação. Centrando-se nos aspectos técnico-metodológicos, constrói um aparato técnico, que pondera que o problema do ensino é meramente procedimental, requerendo rever e trabalhar, objetivando sua adequada organização. Acredito que as classes experimentais, da forma como foram implementadas, principalmente tendo como unidade de referência as classes de controle, assumiram papel de dispositivo não somente de validação como de estabilização de um padrão de trabalho docente que, se ainda podia ser questionado, se tornava irrefutável diante do experimento em curso, conformando de uma vez por todas as práticas cotidianas desenvolvidas na escola. Argumento que as classes experimentais assumem papel de consolidação de uma prática já iniciada no CAP com base na leitura e na articulação dos diferentes documentos que compõe o seu arquivo. Algumas das questões assumidas como essenciais para a implementação das classes experimentais já são pensadas desde a criação do CAP, como a iniciativa de ter classes de controle. A proposta que reveste de cientificidade o projeto das classes experimentais já é prevista nos estudos e nos projetos para sua implantação, sendo prática vivenciada, ainda que restrita ao âmbito de algumas disciplinas, no Colégio desde a sua fundação. O texto data de 46, uma década antes da implantação das classes experimentais:

*Ensinar com técnica e eficiência implica um constante esforço de autocrítica e de pesquisa metodológica a que cada professor deve se habituar, como condição fundamental de aperfeiçoamento e sucesso no magistério. Ora, essa autocrítica e pesquisa metodológica só poderão ser positivadas na formação de nossos licenciandos se a aplicação por eles feita no Ginásio de Aplicação puder ser verificada pela possibilidade de pesquisas concretamente em classes*

*diversificadas e com grupos de controle, a eficácia específica de tais ou quais procedimentos didáticos e verificar quais os fatores que a condicionam ou limitam. Tal trabalho de pesquisa metodológica seria impossível se a observação e a prática de ensino forem limitadas a uma só turma de alunos de cada série. A mera aplicação sem sugestões fecundas da pesquisa degeneraria fatalmente em rotina e a rotina é precisamente o que está asfixiando o nosso ensino secundário (Mattos, 1946:3) <sup>23</sup>.*

A análise do fragmento trazido à discussão bastaria, ao evidenciar que o que é enfatizado nas classes experimentais se trata de continuidade do que já era desenvolvido e também enfatizado no cotidiano do CAp desde a sua criação. Contudo, esta referência extrapola a evidência apresentada no documento em questão. Uma leitura transversal dos tantos escritos do/sobre o CAp, tratados ao longo da pesquisa, permite dizer que as classes experimentais exercitam e exacerbam uma perspectiva experimental que atravessa sua prática cotidiana, jogam luz na tensa experiência de escola-laboratório que a marca desde sua criação.

É importante refletir sobre o papel das classes experimentais no projeto de formação de professores que permeia a atividade desenvolvida no Cap. Entendendo que o projeto de formação tem como eixo estruturante a prática de ensino, tendo como premissa o conhecimento pela experiência do cotidiano construindo o conhecimento sobre o como organizar e desenvolver as lições a serem ministradas, os alunos-mestres envolvem-se plenamente no movimento das classes experimentais, participando do dia-a-dia da escola na observação das aulas, assumindo a direção de tantas outras aulas, participando de todas as atividades nela desenvolvidas. Assim, o conhecimento desenvolvido com/pelos alunos-mestres no interior das classes experimentais se orienta pela organização e pela dosagem de um conteúdo estável e unificado, questionando apenas o aparato que faz com que este seja adquirido pelos alunos. Os processos de produção de conhecimento tornam-se refratários, pois a forma de ensinar se sobrepõe ao conteúdo a ser ensinado, que, naturalizado desta forma, apaga toda a trajetória histórica de construção do próprio campo do conhecimento em questão.

É possível discutir que a formação deste professor passa pela regulação e pela normalização da sua atuação, pelo conhecimento instrumental que alicerça sua inserção na/pela prática. As experiências vividas pelo professor em formação desenham as

<sup>23</sup> EP004 P001 – Sugestões para Criação do CAp – Mattos. 19/5/46.

fronteiras do que seria ser bom professor, o que seria o bom e profícuo ensino, referendado pela prática que se comprova superior, diante do que é percebido nas classes de controle. Os padrões-normas se erigem tacitamente, infiltrando-se no cotidiano, nas rotinas da escola, camuflando sua presença, que incide diretamente na constituição da identidade docente que se vai modelando. Como assinala Varela (2000),

*O poder deixou-se exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Deste modo, tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como resultado de suas próprias capacidades e aptidões (p. 92).*

A autora desenvolve sua argumentação a partir do estudo do papel das instituições educacionais com a reorganização dos saberes e o estatuto do saber pedagógico. Interrogando o processo de constituição de um saber pedagógico, ela encontra-se com um movimento de pedagogização dos conhecimentos, que, iniciados pelos jesuítas, selecionam e organizam os saberes, submetendo-os a um caráter moralizante, que, mais tarde, segundo a autora, se relacionam a um processo de disciplinarização dos saberes. Conclui que

*Os saberes pedagógicos são o resultado, em boa parte, da articulação dos processos que levaram à pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes. Estas classificações e hierarquias de sujeitos e saberes costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento. (...) A pedagogia racionaliza, em geral, uma certa organização escolar e certas formas de transmissão sem questionar nunca a arbitrariedade dessa organização, nem tampouco o estatuto dos saberes que são objeto de transmissão (Varela, 2000:93).*

Pedagogização e disciplinarização que não se limitam aos saberes, mas circunscrevem-se à disciplinarização dos sujeitos através da organização escolar, de um aparato técnico-metodológico que estabelece para os futuros professores um esquema classificatório diante do qual suas experiências são validadas ou não, estruturando nesta dada organização saberes e identidades profissionais determinadas, sabendo que a aprendizagem e a construção de conhecimentos não se reduzem ao que se fala e estuda sobre o que ensinar e como ensinar, mas que a experiência vivida no interior da escola permite o conhecimento por dentro; valores, atitudes, normas, modos de ser/estar na

escola que são percebidos, que orientam a inserção dos sujeitos em suas práticas, educando-os, produzindo conhecimentos e identidades que são internalizados.

Estudos sobre o processo identitário de professores e seus primeiros anos de atuação apontam que o professor, nos anos iniciais da carreira, recorre aos esquemas que já tem, construídos pela experiência de estar na escola, reproduzindo os modelos a que foi submetido. Os estudos de Nóvoa (1995), Goodson (1993) e Esteves (1995) encaminham-se nesta direção.

Hoje, em diálogo com outros estudiosos, permito-me dizer que não se trata de reprodução como se fosse absorção passiva, mas trata-se de uma construção, ainda que cerceada por parâmetros absolutos, na voz de Popkewitz (2001:13):

*Grande parte da vida moderna é preparada por sistemas de conhecimentos especializados que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem. Desse modo geral, o conhecimento especializado modela o 'nosso' pensamento e a 'nossa' ação sobre as calorias da nossa dieta, contribuindo para a nossa saúde pessoal; sobre a poluição no nosso ambiente, que afeta a nossa vida; (...) Esses pensamentos assumidos como naturais não são naturais; são construídos a partir de sistemas de conhecimento especializados. O poder desse conhecimento especializado está no fato de não ser apenas conhecimento. As idéias funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis.*

A experiência das classes experimentais produziu mais efeito no projeto de formação de professores que no que se proclamou como intenção do experimento educacional – a experimentação de novos desenhos curriculares.

As classes experimentais perduram até 1963, quando são feitos vários estudos para sua reforma (EXP 094 – 114)<sup>24</sup>, que, ao fazerem o balanço da experiência, optam pela generalização de alguns dos preceitos iniciados e testados no âmbito do projeto, o que se dissipou de sua aura de avanço pedagógico, passando por um processo que apresenta as reminiscências que hoje ainda se presentificam no cotidiano escolar de forma naturalizada, desenraizada do processo histórico que a engendrou.

<sup>24</sup> Resposta à sondagem de opinião de professores sobre a reforma das classes experimentais, solicitada aos professores das diferentes disciplinas (Português, Francês, Latim, Química, Ciências Naturais, Desenho, Física, História, Matemática, Educação Musical, Trabalhos Manuais e Atividades extrapolasse), no período de setembro a dezembro de 1963. Documentos contidos na pasta 043 do arquivo CAP. Culminou no Plano de reestruturação das classes experimentais – EXP 115 – P043.

#### 4.5 – Os alunos-mestres no CAp – instituindo-se professores

Analisar a atuação dos alunos-mestres dentro do Colégio de Aplicação exige percorrer um caminho sinuoso, que desvela o cotidiano da escola e os objetivos que nortearam a experiência.

O desenho curricular dos Cursos de Formação de Professores da Faculdade Nacional de Filosofia aponta nitidamente a concepção que se sobressai: a centralidade da experiência, enfatizando o desenvolvimento de técnicas e procedimentos adequados ao trabalho docente.

A própria estrutura do curso privilegia o enfoque que é lhe dado: o esquema 3 + 1, onde o aluno primeiramente fazia o bacharelado na matéria escolhida, o que configurava como especialista em determinada área. A licenciatura feita no Curso de Didática, em um ano, após o bacharelado, permite questionar a concepção, pois bastaria um conhecimento que ligasse os dois pontos: o conhecimento da matéria e o ensino, dotando, assim, o futuro professor do que lhe faltava: a forma de transmitir o conhecimento que já tinha. A ênfase na questão técnica circunda a criação dos Cursos de Formação de Professores e se consubstancia na criação do CAp como campo de desenvolvimento da técnica em serviço, na experiência de ser professor.

As cadeiras que compunham o Curso de Didática indicam a tendência explicitada: o núcleo em torno do qual se desdobram todas as ações se concentra na Didática. As outras disciplinas servem a ela, fornecem-lhe subsídios científicos para elaboração das normas práticas de ensino. A primeira elaboração apresenta a seguinte organização:

*Decreto-lei nº 1.190, de 4-4-1939*

*Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*

*Do curso de Didática*

*Art. 20. O curso de Didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:*

- 1. Didática Geral*
- 2. Didática Especial*
- 3. Psicologia da Educação*
- 4. Administração escolar*
- 5. Fundamentos Biológicos da Educação*
- 6. Fundamentos Sociológicos da Educação (CPDOC – FGV – Arquivo Gustavo Capanema.)*

Ainda que ao longo dos anos esta estruturação tenha sofrido algumas alterações, estas mantêm a centralidade da Didática na formação docente, como se pode observar:

1939 1946	1947 1955	1956 1966
<p><i>1 ano apenas</i></p> <p><i>Didática Geral</i></p> <p><i>Didática Especial</i></p> <p><i>Administração Escolar</i></p> <p><i>Fundamentos Biológicos da Educação</i></p> <p><i>Fundamentos Sociológicos da Educação</i></p>	<p><i>Parte geral: Psicologia Educacional</i></p> <p><i>Fundamentos bio-sócio-filosóficos da Educação</i></p> <p><i>Didática Geral e Especial</i></p> <p><i>Administração Escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mais 2 disciplinas da própria especialidade ou uma da especialidade e outra de caráter pedagógico</i></li> <li>• <i>Disciplinas de caráter pedagógico oferecidas: Higiene Escolar, Educação Comparada, História da Educação, Evolução do Ensino no Brasil</i></li> </ul>	<p><i>As disciplinas pedagógicas obrigatórias</i></p> <p><i>2ª Série: Elementos de Administração Escolar</i></p> <p><i>3ª Série: Psicologia da Educação, Didática Geral</i></p> <p><i>4ª Série: Didática Geral e Especial</i></p> <p><i>Psicologia da Educação</i></p> <p><i>Prática de Ensino Secundário (1 ano)</i></p> <p><i>Disciplinas optativas: Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar, Higiene Escolar, Educação Comparada, Elementos de Estatística Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação**.</i></p>

\*\* Os desdobramentos apontados na coluna 3 (1956 - 1966) se delineiam a partir de 1962, com o Parecer do CFE de nº 292/62, que busca abolir o esquema 3 - 1.

Fonte: Fávero, 1989:76-7

Numa leitura atenta do quadro elaborado, salta a relevância de que, mesmo com as alterações processadas, a Didática se apresenta como elemento integrador e organizador da formação de professores. Outro ponto que se destaca é o intenso diálogo com a Psicologia, como ciência que mais aportes oferece à educação, sendo base para o desenvolvimento dos trabalhos. A natureza psicológica do aluno e seu desenvolvimento constituem informação essencial e condicionante para a elaboração das técnicas de ensino, pois este desenvolvimento poderia ser aferido e compor um estudo que



desenhasse linhas gerais sobre o educando, de maneira a permitir o desenvolvimento de procedimentos adequados a cada tipo de situação. Seja através da Psicologia da Educação ou de Fundamentos Biológicos e Sociológicos, procuram-se informações que, oriundas de pesquisas objetivas, possam fornecer uma análise descritiva que alimente o desenvolvimento das técnicas educativas com dados concretos sobre o que se faz presente no campo educacional.

A Didática desdobrava-se necessariamente na Prática de Ensino, que concentrava grande parte da carga horária dos alunos. A Didática se organizava, a partir da inserção dos alunos-mestres nas turmas de ensino secundário entremeando períodos de prática com as aulas de Didática Geral e Especial e períodos de Estudo Dirigido. A Prática de Ensino compunha as atividades desenvolvidas pela Cadeira de Didática.

A centralidade da Didática é determinante, inclusive na organização e no planejamento das turmas de ensino secundário do CAp, tanto que, das 130 horas semanais programadas para as turmas iniciais do CAp, 50% poderiam ser utilizadas para a Prática de Ensino, dedicadas à observação pelos alunos-mestres, o que exigia que a aula dada fosse expressão prática dos postulados da Didática Moderna (OC0021 – P003).

Assim, mesmo as aulas do ensino secundário objetivavam acima de tudo a formação de professores, apresentando modelos e padrões de atuação. Estas aulas-modelo exigiam dos regentes de classe e dos assistentes de Didática atenção especial, para que se desenvolvessem utilizando as técnicas, os procedimentos e os recursos adequados. A observação dos alunos-mestres constituía parâmetros para as aulas que este desenvolvia junto aos alunos do CAp, o que era em grande quantidade, movimento previsto e fonte de preocupação, como demonstram os apontamentos da Segunda Reunião da Congregação do CAp, realizada em 14 de outubro de 1950. Um dos itens da reunião chama a atenção para este entrosamento e condição de funcionamento do CAp:

#### *4 - Articulação do corpo docente com os assistentes de Didática*

*Cada assistente é o orientador imediato dos respectivos professores regentes no que se refere a:*

- 1. planejamento, desenvolvimento e reajustamento dos programas das respectivas disciplinas;*
- 2. particularidades da técnica de ensino e problemas específicos de orientação metodológica;*

3. *diferente orientação disciplinar e manejo de classe;*
4. *processos de apuração de rendimento e critérios de julgamento;*
5. *distribuição e entrosamento da prática de ensino dos alunos-mestres da FNF;*
6. *substituições eventuais e indicações para o recrutamento de novos regentes entre os alunos já licenciados (PES 065 - P049)<sup>25</sup>.*

Vê-se que a preocupação com a orientação metodológica assim como com outros momentos do processo de ensino-aprendizagem culminam com a realização da Prática de Ensino. As aulas-modelo eram o principal “conteúdo” a ser trabalhado e discutido. A aprendizagem pela experiência percorria uma trajetória que, partindo da observação das aulas dadas pelos regentes, se encaminhava para as aulas dadas pelos alunos-mestres, que deveriam alinhar-se aos modelos apresentados anteriormente.

Desta forma, a Prática de Ensino destaca-se como atividade fundamental do Curso de Didática oferecido pela Faculdade Nacional de Filosofia. Em torno dela, gravitam as demais disciplinas, pautando-se pela idéia de complementaridade aos postulados desenvolvidos na prática, esta, sim, é a referência maior.

Estudo desenvolvido por Garcia (1994) defende que a Didática enquanto disciplina constitui-se e ganha espaço no interior dos cursos de formação a partir do processo que se desenvolve com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que, ao institucionalizar o Curso de Didática, o reveste de respeitabilidade e *status* que permitem a configuração do campo.

As atividades desenvolvidas pelos alunos-mestres no interior do Colégio de Aplicação, contudo, não se limitavam à inserção nas turmas de ensino secundário para observação das aulas-modelo e regência de turma, como foi determinado quando da fundação da escola:

---

<sup>25</sup> Segunda reunião da Congregação do CAP – 14 de outubro de 1950. Aportamentos.

MOVIMENTO ESTUDANTIL

## Trabalhos escolares de alunos da Faculdade de Filosofia

Para reitor da Universidade foi publicado o seguinte ato disciplinar sobre os trabalhos escolares dos alunos mestres da Faculdade de Filosofia:

Artigo 1.º — Os trabalhos práticos que serão executados pelos alunos de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, terão as seguintes modalidades:

1 — Estágio em escolas de nível secundário — a) assistindo a professores; b) ministrando aulas; c) realizando observações de caráter geral (nível dos alunos, situação das classes, material de ensino,

disciplina, atividade extracurriculares).

2 — Pesquisas — a) para organização de planos; b) para preenchimento de questionários; c) para organização de listas bibliográficas (para professores ou alunos).

3 — Elaboração de planos — a) de cursos; b) de aulas.

4 — Organização de exercícios — a) para fixação de conhecimentos; b) para reutilização de aprendizagem.

5 — Aplicação e correção de provas.

6 — Crítica de obras didáticas.

7 — Investigações diversas.

Artigo 2.º — A direção dos trabalhos práticos caberá ao professor de Didática Geral, que contará com a colaboração dos assistentes de Didática Especial.

A orientação das referidas atividades será subordinada aos seguintes objetivos:

1 — Propiciar o desenvolvimento de hábitos e atitudes de investigação.

2 — Dar ao aluno seguras diretrizes para a execução dos trabalhos guiando a elaboração dos planos.

3 — Solucionar as dúvidas ou dificuldades que surgirem no decorrer das atividades.

4 — Realizar a crítica da prática didática realizada.

Fonte: Arquivo CAP JOR 002 – P004; *Correio do Povo*, 07/07/1948.

Esta prática era intercalada com as aulas teóricas das disciplinas que compunham o currículo do curso, o que inclui as de Didática, que tinham uma carga horária maior que

as demais. O programa de Didática desdobrava-se numa parte teórica, que visava fornecer ao professor o arcabouço que lhe permitisse desenvolver o trabalho docente de acordo com a moderna Didática, e uma parte prática, que completava e ratificava os ensinamentos teóricos. Esta parte prática exigia novamente do aluno-mestre a inserção no trabalho com o ensino secundário, senão diretamente com os educandos, mas tratando dos programas, dos livros, dos materiais e dos planejamentos, que também compõem o trabalho docente. De uma forma diferenciada, as atividades propostas encaminhavam o aluno-mestre para o exercício da profissão docente. Esta parte propunha:

*Parte prática:*

- *seminário de pesquisa bibliográfica, leitura comentada e discussão sobre os temas sugeridos pela parte teórica do programa;*
- *os trabalhos práticos de estágio constituem parte integrante obrigatória dos programas de Didática.*

*Trabalhos exigidos:*

- *prática de planejamento de curso,*
- *prática de planejamento de unidade didática,*
- *prática de planejamento de aula,*
- *análise crítica dos programas oficiais,*
- *estudo crítico-comparativo dos livros didáticos mais usados,*
- *estágios de observação.*

(LIC002 P062)<sup>26</sup>.

A todo instante, a referência aos estágios constitui elemento importante e a partir do qual se desenrolam todas as atividades desenvolvidas no interior do CAp. Trata-se de promover um arranjo em que toda a atividade realizada no interior da escola, estando ela diretamente ligada ou não, integrasse o esforço de transmitir ao professor em formação as conclusões das pesquisas científicas e que organizaram métodos e processos de atuação, estabelecendo normas de organização do trabalho docente. Na verdade, investe-se este professor de sentidos para a prática que viria a realizar: formar-se professor implica no domínio das técnicas e dos procedimentos adequados ao ensino de cada matéria e de acordo com cada situação.

Compreender a dinâmica proposta para o CAp é compreender os limites colocados para a formação e que a definem desta forma, com uma concepção de educação que se fundamentasse na necessidade de uma orientação técnica que possa precisar os caminhos a serem percorridos pelo professor em busca do bom ensino.

A valorização da técnica que se sobrepõe a todas as outras questões se revela a partir de apontamentos de aulas elaborados por Luiz Alves de Mattos. Ainda que não sejam apontamentos de aulas proferidas no CAP<sup>27</sup>, as notas que as acompanham explicitam que foram construídas a partir da prática desenvolvida no interior deste. Nestes apontamentos, o Prof. Mattos discorre sobre a metodologia Didática, dizendo que

*Entre este dois conjuntos de informações, sobre 'o que deve ser' (disciplinas pedagógicas de caráter filosófico) e sobre 'o que é' (disciplinas pedagógicas de caráter científico)<sup>28</sup>, se situam as disciplinas pedagógicas de caráter técnico procurando ligar, em termos de prática educativa a esfera do 'ideal' à esfera do 'real'. Entre as disciplinas pedagógicas de caráter técnico, avulta, pela sua importância e ação direta sobre o processo educativo, a Metodologia Didática, ou simplesmente Didática. Para ela convergem, em última análise, todas as conclusões dos demais ramos especializados da Pedagogia. Em função dela e para atender às informações de que ela necessitava, é que se foram formando esses ramos especializados (do mesmo modo que os laboratórios de pesquisas procuram atender aos reclames da indústria). De posse dessas informações, Metodologia Didática planeja, aplica e aperfeiçoa os métodos e procedimentos práticos mais recomendáveis para a direção da aprendizagem e do processo educativo das novas gerações. Todos os ramos especializados da pedagogia têm como objeto comum e unificador o fenômeno educativo; mas, o único que tem por apanágio a missão de planejar e executar a técnica de direção do processo educativo das novas gerações é a Metodologia Didática. O seu campo específico é o da ação educativa, direta e imediata sobre as novas gerações (LAM 012 - P072).*

Ao defender e definir a Didática desta forma, Mattos esclarece e confirma o caráter essencialmente técnico da disciplina que tem por objetivo a metodologia de ensino e sua aplicação. O ensino passa a ser considerado como processo metódico

---

<sup>26</sup> Programa de Didática Geral e Especial. s. d.

<sup>27</sup> A descrição que consta nos arquivos do CAP - PROEDES apresenta o documento como plano de um curso de Metodologia oferecido na Fundação Getúlio Vargas, sem data definida. Apesar da data não definida, uma das apostilas vem acompanhada de notas do Professor Mattos acerca das referências que apresenta ao longo do texto. Nestas, cita textos seus. "Técnica de ensino para docentes de escolas superiores", ao que se segue a informação "utilizado no curso de extensão universitária realizado em 1958 em colaboração com os profs. Lourenço Filho, Irene de Mello Carvalho e Albert Ebert na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sob os auspícios da CAPES". Este dado permite dizer que o curso aconteceu a partir de 1959, sem, contudo, haver precisão desta data.

<sup>28</sup> Mattos apresenta como sendo disciplinas de caráter filosófico as que discutem os ideais e as finalidades da educação, o que leva à conclusão de que se refere à Filosofia e à Sociologia, entre outras. As disciplinas de caráter científico forneceriam a análise descritiva e suas pesquisas objetivas, o que, no cruzamento com outros textos de Mattos, indica que se refere à Biologia e à Psicologia, entre outras.

ordenado segundo princípios e normas validados cientificamente. Os conhecimentos básicos deste campo seriam as técnicas específicas, os princípios e as normas de aplicação. Apresenta-se como um conjunto de técnicas desenvolvidas e que devem constituir o cabedal de conhecimento pedagógico do professor que optaria por uma entre as diversas técnicas desenvolvidas, fazendo-a a partir dos princípios e situações vividas que se assemelhassem as já proscritas. Como enfatiza o próprio Mattos:

*Em suma, as técnicas específicas são procedimentos que constituem até certo ponto soluções já feitas, estudadas experimentalmente pela pesquisa pedagógica, de comprovada validade e eficácia. (LAM 012 P 072)*

Assim, os conhecimentos sobre os quais se calcavam os trabalhos dos alunos-mestres, assumindo a premissa de que ensinar se concentra na direção técnica do processo de aprendizagem dos alunos. Cabia a estes alunos a observação das aulas-modelo; a regência de turma em situações previstas e acompanhadas pelos assistentes de Didática; a correção de exercícios escolares; o planejamento de aulas; a análise de livros didáticos; a avaliações; as fichas dos alunos do CAP. Os relatórios apresentados pelos assistentes de Didática são acerca das atividades desenvolvidas nos cursos de Didática Geral e Especial, sob a sua responsabilidade. Os relatórios dizem:

*O colégio de Aplicação veio facilitar extraordinariamente a prática de ensino, tornando-a muito mais eficiente. Principais vantagens:*

- a- alunos-mestres trabalham com entusiasmo para prática de ensino;*
- b- enorme economia de tempo e esforço para alunos e assistentes outrora forçados a uma peregrinação por diversos colégios;*
- c- eficiência no julgamento das aulas pois agora os assistentes são auxiliados no julgamento das aulas pelos regentes das turmas, professores formados sob a mesma orientação (Bonapace, 1948)<sup>29</sup>.*

*Relatório de línguas anglo germânicas dezembro de 1948*

*Programa: objetivos do ensino das letras anglo-germânicas,*

*- programas oficiais para o ensino das línguas anglo-germânicas,*

*- o problema do método de ensino de Línguas Anglo-germânicas,*

*- técnica de planejamento no ensino de línguas anglo-germânicas,*

*- motivação no ensino de línguas anglo-germânicas,*

*- o material didático para o ensino de línguas anglo-germânicas : classificação e critérios de seleção; emprego de réalia: quadros murais, mapas, cartazes, filmes e discos,*

<sup>29</sup> LIC 087 – P065 – Relatório sobre as atividades no Curso de Didática Geral e Especial de Línguas Neo-latinas. Professora Adolphina Bonapace, novembro de 1948.

- ensino da linguagem,
- fixação da aprendizagem,
- verificação objetiva do aproveitamento,
- o professor secundário de línguas anglo-germânicas (Pinkusfeld, 1948)<sup>30</sup>.

*Relatório de atividades Geografia e História*

*(...) a falta de elementos materiais de trabalho no CAP foi ainda obstáculo para as alunas-mestras, tendo algumas demonstrado capacidade de adaptação com acentuada.*

*Atividades realizadas:*

*1º Período: curso teórico*

- aulas práticas de adaptação no CAP
  - trabalhos se seminários onde foram estudados e discutidos capítulos de diferentes autores
  - estudos comparativos de compêndios de Geografia e História
  - prática de estudo dirigido
  - prática de planejamentos incluindo de curso, unidade, aula, prova, exercício e teste
  - prática de correção e julgamento de trabalhos escolares
  - realização de relatórios dos diferentes trabalhos realizados
- 2º Período: - aulas de estágio nas diferentes séries do CAP*
- crítica das aulas de estágio, sendo as críticas individualizadas logo após as aulas e, no que poderia interessar aos demais alunos, em dias determinados para críticas coletivas e discussões de soluções melhores
  - aulas teóricas completando programa previsto
  - relatórios das aulas realizadas (Fonseca, 1949)<sup>31</sup>.

Os diferentes trechos selecionados, alguns entre os que compõem o Arquivo CAP, apresentam, de diferentes maneiras, as atividades que se desenvolviam no seu interior e também no que estas se baseavam. O exercício de ser professor constituía a base da experiência proporcionada aos alunos-mestres, trilhando uma direção instrumental e funcional, onde cabe desenvolver a habilidade do professor na execução da sua tarefa. Objetiva-se, sobretudo, o desenvolvimento do professor enquanto prático: cabia-lhe saber-fazer, saber manejar adequadamente as ferramentas pedagógicas desenvolvidas pela pesquisa que se dava no próprio CAP. As aulas-modelo de que participavam, observando ou auxiliando os professores regentes, compunham o currículo da formação docente: através delas os conhecimentos considerados válidos, assim como os valores que

<sup>30</sup> LIC 088 – P 065 – Relatório sobre as atividades no Curso de Didática Geral e Especial de Línguas Anglo-Germânicas. Professora Selma Pinkusfeld. dezembro-48.

<sup>31</sup> LIC 090 – P 065 – Relatório sobre as atividades no curso de Didática Especial de Geografia e História. Professor James Braga Vieira da Fonseca. dezembro-49.

eram atribuídos ao bom ensino e ao bom professor são transmitidos e reafirmados. Modelos de aula, modelos de ensino para a escola brasileira, tanto que eram amplamente divulgados, conforme é possível perceber nos recortes de jornais que compõem o arquivo CAP. Alguns dizem respeito à veiculação das atividades cotidianas desenvolvidas no Colégio como, por exemplo, quando o *Diário Metropolitano* publicou, em 21/09/58, “CAP deu aula de democracia”, a respeito de um júri simulado desenvolvido com os alunos. A leitura atenta do recorte revela a atenção dada ao encaminhamento metodológico explicitado e a ênfase na utilização de novas técnicas de ensino ( JOR 016 – P004)<sup>32</sup>.

A mudança que se sonha realizar no ensino secundário, e a todo momento alardeada no CAP, que viria a ser o pioneiro nesta batalha, fica submetida à mudança de ordem técnica. Os futuros professores, ao longo da sua formação, são conclamados a realizarem esta renovação no ensino através da reelaboração da sua prática, alimentada pelo desenvolvimento experimental de métodos e técnicas. Assim, a reforma propõe-se atingir apenas a forma de atuação docente, sem questionar as bases sobre as quais estas se assentam.

*Contudo, esta necessária variação da técnica de ensino, em função dos três critérios (grau de maturidade dos alunos, objetivos específicos visados em cada caso, a natureza específica da matéria) que acabamos de expor, se limita às normas e aplicações práticas de certos princípios básicos de validade universal para todo o ensino, qualquer que seja o nível da maturidade do aluno, o teor específicos dos objetivos visados ou a natureza especial da matéria a ser aprendida. Estes princípios de valor universal em todo o ensino, constituem o objeto próprio da Didática Geral. Trabalhando à base desses princípios, a Didática Geral procura as diretrizes fundamentais da racionalização de todo o trabalho docente. Hoje em dia, a racionalização do trabalho está se tornando a palavra de ordem em todos os setores se atividade profissional. Tem se verificado que a tradição, a rotina e o empirismo são responsáveis pelos baixos índices de produtividade e de rendimento em todos os setores do trabalho humano (Mattos, s. d., p. 2 – LAM 012-P072)<sup>33</sup>.*

Limita-se a formação ao seu caráter técnico-profissional. O CAP não só assume a tarefa de prover os professores de modelos de ensino, mas também da construção da

<sup>32</sup> Outras situações semelhantes são percebidas, revelando a relação CAP e mídia, enquanto divulgadora do trabalho, como no caso dos cursos de férias oferecidos para professores já licenciados no país e desenvolvido pelos professores do CAP. A súmula das aulas era publicada no dia seguinte nos jornais.



concepção do aluno e do ensino ideal. O Curso de Formação se empenha em mostrar uma realidade linear que, se bem planejada pelo professor, direcionaria ao bom ensino.

O modelo pedagógico do CAP constituía, assim, o caminho a ser trilhado pelo professor em formação. Pautados nas práticas vivenciadas e aprendidas no CAP os professores davam início à vida profissional, vinculando suas próprias maneiras de ser professores diretamente às práticas da instituição na qual se formaram.

Essa inculcação dos parâmetros ideais para o exercício do magistério tem como instância privilegiada as aulas ministradas pelos alunos-mestres, sob a orientação do regente de ensino da classe e do assistente de Didática da matéria em que se licenciaria. A ficha de julgamento de aula revela os pressupostos que balizam a atuação docente. Minuciosamente organizada, mapea o rotineiro da ação docente desde o seu planejamento:

*FICHA DE JULGAMENTO*

*A – Planejamento da aula:*

- 1. valor e propriedade dos objetivos visados,*
- 2. unidade orgânica do plano em relação aos objetivos,*
- 3. aproveitamento do tempo.*

*B – Conteúdo da aula e técnica de ensino:*

- 4. exatidão da matéria dada,*
- 5. organicidade da matéria da aula,*
- 6. articulação com conhecimentos prévios da classe,*
- 7. segurança e domínio da matéria,*
- 8. propriedade da exemplificação, exercícios e tarefas,*
- 9. riqueza e variedade da exemplificação, exercícios e tarefas,*
- 10. caráter construtivo da exposição e das explicações,*
- 11. motivação adequada na apresentação do tema,*
- 12. motivação adequada no desenvolvimento da matéria,*
- 13. clareza e coerência da linguagem,*
- 14. fluência e correção da linguagem,*
- 15. adequação e manejo do material didático empregado,*
- 16. manejo e aproveitamento do quadro-negro,*
- 17. variação e adequação dos procedimentos didáticos,*
- 18. propriedade e segurança técnica do interrogatório,*
- 19. empenho em verificar a compreensão dos alunos,*
- 20. habilidade em obter a participação ativa da classe,*
- 21. Adequação da aula ao nível mental da classe.*
- 22. concretização dos objetivos do plano através da aula.*

*C – Atitude do aluno-mestre:*

- 23. domínio de si mesmo,*

---

<sup>35</sup> LAM 012 – P072 – Apontamentos de aula do Curso de Metodologia da FGV. Apostila: “Conciliação da Aprendizagem”.

24. *naturalidade e desembaraço,*
  25. *adequação da voz: acuidade, volume e ritmo,*
  26. *domínio da situação quanto à disciplina,*
  27. *habilidade e expediente quanto ao manejo da classe,*
  28. *vivacidade e força motivadora.*
- D – Reação da classe:*
29. *Disciplina, interesse e atenção,*
  30. *Participação ativa.*

*NOTA: A cada um dos 30 itens supra será atribuído um valor entre 0 e 3, de acordo com a seguinte tabela:*

- |   |                      |
|---|----------------------|
| 0 | <i>péssimo,</i>      |
| 1 | <i>insuficiente.</i> |
| 2 | <i>suficiente,</i>   |
| 3 | <i>bom.</i>          |

*E – Apreciação global do assistente responsável de 1 a 10 pontos*  
**TOTAL GERAL:**

*Casos especiais:*

*O assistente responsável poderá subtrair de 10 a 30 pontos do total apurado nos seguintes casos especiais:*

- A - quando o aluno-mestre culposamente iniciar a aula com um atraso de mais de 5 minutos ou der por encerrada com antecedência de mais de 5 minutos;*
- B - quando o aluno-mestre tiver revelado acentuada deficiência ou desleixo no planejamento, no domínio ou organização da matéria;*
- C - quando o aluno-mestre tiver demonstrado notória incapacidade de motivar a aula ou de manejar a classe a ponto de prejudicar sensivelmente a eficiência da aula;*
- D - quando o aluno-mestre tiver assumido atitudes prejudiciais ou tiver revelado outras deficiências graves não previstas nessa ficha.*

*NOTA: O professor assistente deverá especificar no espaço abaixo as omissões que deram ensejo à redução das notas em qualquer deste casos especiais (LIC 048 – P 063)<sup>34</sup>.*

A especificação detalhada de todos os itens indica, em termos práticos e precisos, o que significa ensinar. Ensinar implica um planejamento preciso, a organização da aula de forma absoluta, a escolha do material, o diagnóstico cuidadoso da situação de ensino em questão, bem como do nível de maturidade dos alunos, o uso de procedimentos apropriados, a postura atenta a todas as ações, como voz, entre outros, a motivação adequada em todas as etapas do processo. Enfim, ensinar resume-se na direção técnica da

<sup>34</sup> Ficha de julgamento de ensino. Sem data definida. Esta ficha, apesar de dirigir-se aos assistentes de Didática, era preenchida tanto por estes como também pelos professores regentes de classe que participavam da avaliação das aulas dadas pelos alunos-mestres.

aprendizagem. A técnica elaborada pela Didática, que atravessa as diferentes etapas do ciclo docente, encaminharia o professor rumo à autêntica aprendizagem dos seus alunos; de posse deste conhecimento, ele poderia planejar, acompanhar, coordenar e controlar o processo de ensino-aprendizagem. Cabe-lhe, então, saber aplicar estes conhecimento e é exatamente esta questão que se precipita ainda, numa primeira leitura da ficha de julgamento de aula.

A ficha objetiva perscrutar se a ação do aluno-mestre é correta, sendo esta correção dada pela adoção completa dos modelos pedagógicos do CAp, devendo o ele agir de acordo com os planos traçados, com as técnicas elaboradas e com as aulas tantas vezes observadas nas Práticas de Ensino. A ficha ultrapassa a barreira do rigor: trata-se de uma absoluta rigidez nos padrões a serem seguidos, o que se percebe nos parâmetros utilizados para a avaliação: o erro não só deveria ser corrigido como também punido, visto que os pontos que poderiam ser descontados diante de erros cometidos eram muito superiores aos dados a cada acerto do aluno-mestre. A ênfase na questão técnica é supervalorizada e sua importância e seu encaminhamento determinam o trato de outras questões relevantes na atuação docente. A arte de ensinar é vista como ação de apresentação da matéria de forma tecnicamente organizada.

Assim, a inserção dos professores em formação no CAp permite a devida conjugação entre teoria e prática, cabendo à prática a concretização e a validação da teoria que, aplicada, permite retificações e, diante do resultados obtidos em diferentes ocasiões, o estabelecimento de uma continuidade desta mesma prática, a assunção de um padrão de trabalho.

A experiência vivida no CAp marca definitivamente este professor em formação: não é apenas no momento em que ele dá aula que estes padrões se vão constituindo, mas a sua imersão no cotidiano, na ambiência satisfatória, como tantas vezes o Prof. Mattos ressalta, num contexto planejado e organizado para desenvolver-se num determinado ritmo e direção, inculca nestes professores valores, normas e atitudes que se coadunam com a racionalização, via técnica, que se pretende para a atuação docente. Mais que atuação, visa-se a construção de uma dada identidade para o professor secundário, que o caracterize, e esta se pauta no professor prático, o que, acima de tudo, sabe fazer o seu trabalho.

### **Reticências...**

Revisitar a história, resgatar a memória, ir ao encontro da própria trajetória: este foi o percurso traçado, que permite “re-viver” o cotidiano de uma proposta de Formação de Professores que se alicerça lançando bases para o estabelecimento de tradições que, rompendo a fronteira do tempo, se presentificam, hoje, nos cursos de formação docente que oferecemos na Universidade.

Retomar o passado não implica concebê-lo como fatalidade, posto e imutável, mas pensar como este se configurou, colocando o presente em crítica e em busca de um futuro transformado. Cruzar os tempos é possível na reflexão que, para além do estabelecimento de causas-consequências ou marcos temporais, busca significações transformadas que encaminhem novas discussões e formulações de propostas curriculares para a formação docente.

Destaca-se no itinerário da pesquisa um projeto explícito de construção de uma identidade docente em comunhão com um projeto de constituição de uma cultura brasileira. Assim, a incursão na história dos anos 20-30-40 ultrapassa a condição de datar um processo, mas estabelece o lugar de onde este fala, terreno onde são fincados os pilares que se desmembram no encaminhamento das proposições analisadas. Esta rota é fundamental para que a compreensão do processo que se desenvolveu seja efetiva, que o que esteja em jogo seja a compreensão e não o julgamento de um momento. O risco deste julgamento é grandioso: olhar com os olhos de hoje, com os conhecimentos que já foram desenvolvidos para um dado processo, que precisa ser visto no contexto histórico-social em que foi gerado. Imputar questões atuais a situações que não as vislumbraram em sua elaboração, é desconsiderar o que, na verdade, foi produzido e tem como preocupação apenas o julgamento da experiência, validando-a ou não, secundarizando-a tal como as formulações questionadas foram desenvolvidas.

A pesquisa acompanha o erigir de uma nova pauta de exigências para a formação docente, balizada por uma racionalidade técnica, que prioriza a formação do professor enquanto técnico, devendo ser um sujeito que se caracteriza pelo domínio de um aparato que, a partir do embasamento científico, o proveria dos conhecimentos necessários à transmissão de conhecimentos.

Nesta concepção técnica, aprender pela experiência sustenta-se na observação atenta das aulas-modelo, experiência de constituição de padrões a serem seguidos e aplicados. O CAp, enquanto laboratório, era o espaço-tempo de realização desta experiência. Na verdade, ele buscava iniciar o professor em formação numa prática escolar distorcida: pautada em situações peculiares – beneficiando-se da estrutura universitária – que privavam os alunos-mestres de enfrentarem a problemática do cotidiano escolar, negando o questionamento, a visibilidade das limitações e das possibilidades, resultando num treinamento absoluto de habilidades, gestos e ações padronizadas, visando adquirir uma eficiência educacional calcada em pressupostos científicos.

Ao analisar o currículo da Formação de Professores através do olhar atento sobre as práticas educativas desenvolvidas no CAp não se focalizam prioritariamente os conhecimentos que eram transmitidos, interessando também como eram trabalhados. Traça-se, enquanto caminho, a reflexão sobre os sentidos que produzem, os sujeitos que constituem.

Ler o currículo de forma a compreender como este se constituiu exige retomá-lo em sua dinâmica sócio-histórico-cultural, ultrapassando a visão dos elementos que o compõem e nos são apresentados como dados, mas como estes foram construídos e organizados de tal forma que corporificam relações sociais de poder, valores que determinam escolhas e pertencimentos, que implicitamente pontuam de ausências e presenças o currículo.

Assim, defronto-me com a leitura de uma organização do espaço-tempo regulados, rituais, valores que também educam os professores em formação. A circulação naquele espaço, experiência de imersão absoluta na escola secundária, vai instituindo sentidos para a própria prática cotidiana, estabelecendo formas padronizadas de estar na escola, moldando gestos, reproduzindo relações e, assim, legitimando-as. A experiência de estar na escola era a de ser submetido a uma intensa disciplinarização do conhecimento, dos movimentos e dos saberes que constituem o ser professor.

A questão fundamental, central, na experiência de formação implementada pelo CAp, está na formação da identidade social do professor. Como ressalta Silva (1996:165),

*O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. (...) pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.*

O currículo proposto empenha-se, sobretudo, na formação de uma identidade profissional que determine noções fixas de conhecimentos, valores e grupos representados, que condicionam e filiam o trabalho docente a determinadas concepções. No caso da experiência analisada, filia-se a uma prática instrumental, que ordena o trabalho docente a partir da definição de competências e habilidades, representadas no currículo com o/no qual os alunos-mestres dialogam: fixam a imagem do professor como técnico, sabendo combinar diferentes recursos, habilidoso não só no manejo das técnicas, mas também no manejo do tempo – previsto e regulado nos diferentes planejamentos – e da classe, enfim, que se caracteriza pela organização lógica e racional do seu trabalho. No dizer de Geraldi (1992:197),

*Somos o que somos graças aos processos interlocutivos de que participamos e de nossa ação neles.*

É possível perceber o esforço na construção de uma prática única de atuação docente, regulada quanto à ordem, às relações e às identidades engendradas na dinâmica posta. Este movimento não se resume à atividade desenvolvida no CAp, tendo em vista que nasce com função modelar, servindo de parâmetro para a construção não só de outros Colégios de Aplicação, mas também para todo o ensino secundário. Este fato está intimamente relacionado a ser este colégio um braço da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo esta também uma instituição estabelecida como padrão; dela surgiriam os modelos possíveis para o ensino no Brasil.

Sendo assim, a FNF e o CAp assumem sua função modelar de forma explícita: a formação do novo magistério passa por estas instituições, autorizadas para tal atividade. As ações são diversas neste sentido: a permissão para lecionar somente concedida a alunos oriundos de Faculdades de Filosofia, cursos de férias ministrados a professores de ensino secundário de todo país, publicação de uma revista para professores, entre outros.

Entender o processo gestado e o que ele produziu, concebendo o currículo como prática de produção (Silva, 1999,1996) – produção de sentidos para a educação e a sociedade, de ser professor e aluno – remete à compreensão do seu tempo, dos conflitos sócio-políticos de uma dada época e que atravessam e constituem os sentidos produzidos.

Sendo assim, retomar o contexto histórico de produção do currículo permite evidenciar o que estava em jogo naquele momento é o estabelecimento as diretrizes que balizam este processo. Neste sentido, cabe pensar o histórico-social como criação, instituição de sentidos. Ir ao encontro deste momento histórico-social e “re-criar” os significados que o instituem e que, a partir dele, foram instituídos. “Re-criar”, retomando as questões que, naquele momento, faziam sentido e faziam movimentar toda uma complexa rede de relações.

A “re-criar” um tempo, acompanho a construção não só de um projeto educacional, mas de um projeto de sociedade, que tinha, enquanto pretensão, a constituição de uma cultura nacional, a partir de um processo de homogeneização dos valores, dos padrões culturais, dos conhecimentos, das identidades. Inserida neste projeto, a política educacional, diante de tais marcos, institui sentidos na prática cotidiana, definindo lugares-posições, operando inclusões e exclusões.

A análise das matrizes conceituais, que orientam as propostas que se delinham, salientam as operações complexas postas em curso. Ao recorrer à contribuição de Canclini (1997,1999), enquanto enfoque analítico assumido, é possível perceber os deslocamentos decorrentes e as articulações que organizaram transformações de sentidos e assunção de um discurso híbrido. Fugindo de conceituações cristalizadas, ao acompanhar a trajetória do pensamento educacional brasileiro – no recorte desta pesquisa, o pensamento escolanovista – é permitido compreender as relações que resultaram em alterações substanciais nos significados dados à educação. Em verdade, quebra-se uma concepção fragmentada, que segmenta as idéias pedagógicas como unidades monolíticas que se apresentam seguidamente, em justaposição umas às outras. A análise do escolanovismo dá visibilidade a este processo, trazendo à tona um movimento de rupturas e continuidade que não se traduz na compartimentalização destas idéias em períodos únicos, fechados em si mesmos. A construção da proposta de Formação de Professores evidencia isto: o ideário que a sustenta não é outro senão o

pensamento escolanovista, ainda que reconfigurado, hibridizado, revela-se naquele momento, numa leitura de cunho técnico-instrumental. Compreender as relações que geraram transformações e permitiram a construção de uma vertente tecnicista do escolanovismo redimensiona as formas sob as quais concebemos o currículo e sua articulação no bojo de novas políticas públicas e que

*(...) sublinha que todas dimensões e instâncias, todos lugares e movimentos definem-se como importantes quando pretendemos estudar e intervir na produção da história, nela percebendo os processos com que se forjam sujeitos e subjetividades e como estes atuam nas configurações e reconfigurações da história, com suas intermináveis interações e surpresas. Portanto, esta fabricação ocorre com a participação de uma intrincada rede relacional que sujeições e afirmações são pontas de fios que se tensionam e se tecem formando configurações sociais em que o rumo da história vai se inscrevendo (...) (Linhares, 2000:46).*

Ao desenvolver um estudo de cunho histórico, não tinha como objetivo apenas resgatar e preservar um momento dado, mas o de, ao dialogar com ele, intervir na história, “re-criando” significados acerca da formação docente. Ao investigar a constituição do CAp e, assim, a proposta de Formação de Professores, procurei fazê-lo de forma a compreender o que se constrói e como esta construção se desdobra, que significados traz para a prática pedagógica. Ao revisitar o passado, é possível questionar o presente e as formulações que hoje são pensadas e propostas para a formação docente. Os discursos atuais retomam com força a concepção de uma eficiência técnica, da organização racional e lógica da prática cotidiana nas escolas. Os imperativos neoliberais pontuam de exigências a formação e estas exigências vão assumindo a posição de fundamentos para a educação de qualidade. Destituída de uma reflexão mais profunda, procura-se que o docente domine um acervo de estratégias que possam garantir a eficiente transmissão de conhecimentos. Assim, as competências e as habilidades exigidas se impõem, na verdade, como definitivas, único paradigma válido para a educação no momento atual, exercendo um papel decisivo na dinâmica de criação, controle e posicionamento dos discursos e dos sujeitos, disponibilizando princípios reguladores da prática.

Sob pena de esvaziamento do pedagógico, a questão é reduzida ao domínio de aparato técnico e ao acesso a instrumentos tecnológicos, como se pode perceber na



discussão alardeada em torno da introdução de novas tecnologias na educação. A problemática educacional é condicionada à aplicação destes recursos, a intervenção na educação é vista como questão prioritariamente técnica e gerencial. Gomez (2000:83 ) analisa que

*O problema fundamental que se coloca para a perspectiva técnica de intervenção na aula é a sua incapacidade para enfrentar a natureza dos fenômenos educativos. A realidade social, ao contrário da realidade física, resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, resiste às classificações taxionômicas, às generalizações universalmente válidas para todo tempo e contexto, aos procedimentos algorítmicos, nos quais os passos se encadeiam mecanicamente, conduzindo sempre aos mesmos resultados. A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor.*

Ao falar do momento atual, evidenciam-se os pontos de contato com um dado momento que parece reacender-se. Na verdade, novas operações e novos deslocamentos geram discursos reguladores da prática, que não surgem do nada, mas se desdobram de construções/significações existentes. Ao questionar o modelo pensado para a Formação de Professores, fica a interrogação: que modelo se visa substituir? Trata-se de substituição ou de reificar uma dada concepção? O que se alicerça a partir de então? Que identidades vão sendo tecidas neste processo?

Enfrentar as interrogações exige a apropriação da compreensão das diferentes formas de produção da identidade docente, das propostas que se instituíram e, instituindo-se, encharcaram de múltiplos sentidos a prática de Formação de Professores, inquirindo sobre como a história foi escrita, não a relegando ao papel de fato acontecido, mas, ao retomá-la, que o olhar crítico permita que as lições do passado não se percam, lições das histórias vividas, narradas, produtoras de sentido, que redimensionam a trajetória percorrida e a percorrer.

Na verdade, as questões levantadas são novos fios, novos desdobramentos. A pesquisa não termina, limita-se ao tempo e ao espaço que lhe são concedidos, mas os questionamentos são pistas inacabáveis, que instigam a busca de conhecimento, fios para outras pesquisas que fazem com que suas conclusões sejam sempre parciais, convidam a novos diálogos que impossibilitam o ponto final, mas abrem espaço para outros rumos e pesquisas, outros...

## BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Alzira. Intelectuais e guerreiros – o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- ALVES, Nilda. Algumas possibilidades de decifrar o pergaminho – pesquisar o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. RIO de Janeiro, 2000 ( mimeo)
- AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes(org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro, Editora de Fundação Getúlio Vargas, 1996
- APPLE, Michael. Conhecimento oficial – a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AZEVEDO, Fernando. Novos caminhos e novos fins. São Paulo, 1935.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec, 1997, 8ª ed.
- BALL, Stephen. English for the English since 1906. IN: GOODSON, Ivor (org.) Social Histories of the Secondary Curriculum. Londres: Falmer Press, 1985
- BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. IN: In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhida: Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1993, 5ª ed.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BONJTEMPI JR., Bruno. História da Educação Brasileira: o terreno do consenso IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999
- BRANDÃO, Zaia. A Historiografia da Educação na Encruzilhada. IN: SAVIANI, D.& LOMBARDI, J. & SANFELICE, J. (org.) História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados/HISTEDBRE, 2000, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme. Bragança Paulista: EDUSF, 1999

- \_\_\_\_\_. Paschoal Lemme, marxista e pioneiro da educação nova. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999
- BRZEZINSKI, Iria (org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo. Companhia das Letras. 1997.
- \_\_\_\_\_. Palomar. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMARGO, Célia Reis. Os centros de documentação das Universidades: tendências e perspectivas. IN: SILVA, Zélia Lopes da. (org.) Arquivos, patrimônio e Memória – trajetórias e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1990.
- \_\_\_\_\_. Cultura y Comunicación: entre lo global y lo Local. Universidad Nacional de la Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicacio, 1997.
- CARDOSO, C. & VAINFAS, R. Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997 , 5ª ed.
- CARVALHO, Merise Luiz Alves De Mattos e a Construção De Uma Didática Experimental. Rio de Janeiro, XENDIPE/ CD-Rom, 2000
- CHAGAS CARVALHO, Marta Maria. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1999, 4ª ed.
- CHERVEI, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre: UFRGS, n.º 2, 1990.
- CUNHA, Luís Antônio. Ensino superior e Universidade no Brasil. IN: LOPES, Eliane Marta, VEIGA, Cynthia & FARIA FILHO, Luciano. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- DEWEY, Jonh. Democracia e Educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958

- DUSSEI, Inés. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. Revista de Estudios Del Curriculum. Barcelona: Educaciones Pomares Corredor, v1, n.º 2, 1998.
- ESCOLANO, Agostin. Arquitetura como programa, Espaço, escola e currículo. \_\_\_\_\_ . Currículo, espaço e subjetividades: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. Profissão professor. Porto, Porto Editora, 1995, 2º ed.
- FÁVERO, Maria de Lourdes & BRITTO, Jader. Dicionário de educadores no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes. Arquivos, fontes e novas tecnologias. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd/ Autores Associados, 1999, n.º 10.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . Faculdade Nacional de Filosofia – Projeto ou trama universitária? (v.1) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . Faculdade Nacional de Filosofia - o corpo docente – matizes de uma proposta autoritária (v.2) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . Faculdade Nacional de Filosofia – Caminhos e descaminhos (v.3) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_ . Faculdade Nacional de Filosofia – Os cursos começando a desenrolar um novelo (v.4) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989.
- FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

- \_\_\_\_\_. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades problemas, e cuestiones. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Editores Autores Associados/ ANPEd, n.º 0, 1995.
- \_\_\_\_\_. Currículo, espaço e subjetividades: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998
- FRAENKEL, Béatrice. A assinatura contra a corrupção do escrito. In: BOTTÉRO, Jean et alli. Cultura, Pensamento e Escrita. São Paulo, Ática, 1995.
- FRANGELLA, Rita de Cássia. Colégio de Demonstração: a gênese dos colégio de aplicação no Brasil. Rio de Janeiro: CD-ROM, 2000.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, J. (org.) Autonomia da escola – princípios e propostas. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. A didática no ensino superior. Campinas: Papirus Editora, 1994.
- GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. IN: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GHIRALDELLI, Paulo . História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia das Letras, 1998, 10º ed.
- GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. – rumo a uma aprendizagem critica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOES, Faria. A escola secundária brasileira e as classes experimentais. Revista escola Secundária. Rio de Janeiro: Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, 1960, nº13.
- GOMEZ, A. PEREZ & SACRISTAN, Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 4ª ed.
- GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, A. (org.) Vidas de professores. Porto, Porto Editora, 1992.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Teoria e Educação. Porto Alegre: UFRGS, n.º 2, 1990.

- \_\_\_\_\_. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. – Entrevista. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2000, nº. 33.
- HOBBSAWN, Eric. Sobre a história. São Paulo: Companhia das Letras, 1995
- HORTA, José Silvério B. O Hino, o Sermão e a Ordem do Dia: Regime Autoritário e a Educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, 295 p.
- JOBIM e SOUZA, S. & KRAMER, S.(org.)História de professores. São Paulo: Ática, 1996.
- KENSKI, Vani. Sobre o conceito de memória. IN: FAZENDA, Ivani (org.) A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997, 2ª ed.
- KLIEBARD, H. Forging the American Curriculum. New York: Routledge, 1992.
- LE GOFF, Jacques. A história nova. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 4ª ed.
- LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. IN: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa / ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). Pesquisa em educação. Filosofia, História e Temas transversais. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2000, 2ª ed.
- LOURENÇO FILHO, M. Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1949.
- MACEDO, Elisabeth. Aspectos Metodológicos em História do Currículo. IN: ALVES, N & OLIVEIRA, Inês. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- MATTOS, L. A. Discurso proferido na instalação o Colégio de Demonstração. Rio de Janeiro. 18/5/1948. PROEDES/FE-UFRJ. EXP. 013. P.037
- MATTOS, L. A. Sugestões para criação do CAP. Rio de Janeiro, 1946 - PROEDES, EP004-P01
- MATTOS, L. A. Apostila de Metodologia Didática Rio de Janeiro, s.d. PROEDES, LAM 012 -P 072
- MATTOS, Programa de Didática Geral. Rio de Janeiro. PROEDES, LIC002 -P062
- MATTOS, Luiz Alves de. Sumário de Didática Geral. Rio de Janeiro: Gráfica Editora *Aurora Limitada: 1960.*

- \_\_\_\_\_. O conceito de experiência na filosofia, na educação e na vida. Tese de cátedra apresentada a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1961.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. IN: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.90, p.36-44, ago. 1994.
- \_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil. 500 anos de educação escolar – Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Editora Autores Associados/ANPEd, n.º 14, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo de Ciências: um estudo sócio-histórico. Rio de Janeiro, Projeto de Pesquisa, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.
- \_\_\_\_\_. Emergência do pensamento curricular brasileiro – o papel dos pioneiros e do INEP. Rio de Janeiro: Projeto de pesquisa apresentado ao INEP, NEC/FE/UFRJ, 1991.
- \_\_\_\_\_. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.
- NEIVA, A. "Relatório do INEP sobre a organização e instalação de um colégio de demonstração de ensino, a ser instalado anexo a FNE, para o ensino de didática aos alunos discípulos dessa disciplina, na mesma Faculdade". Rio de Janeiro. 1945. PROEDES/FE-UFRJ. EP. 001, P.001
- NÓVOA, Antônio ( org.) Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. Vida de Professores. Porto, Porto Editora, 1992
- NUNES, Clarice. A avaliação de trabalhos em História da Educação. Trabalho encomendado pelo GT 2 – História da Educação. Caxambu: 23º ANPEd, 2000.
- \_\_\_\_\_. O Estado Novo e o debate Educacional nos anos trinta. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) Memória intelectual da educação brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999
- OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (org.) Cultura escrita e oralidade. São Paulo, Ática, 1995.

- PARAÍSO, Marlucy. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1994, 19, v2, p.95-114.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, 2ª ed.
- PESSOTI, Isaias. O manuscrito de Mediavilla. São Paulo, Editora34, 1995, 2ª ed.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, T. O sujeito da educação – estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. Lutando em defesa da alma – a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001
- SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: impasses e desafios. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Pesquisa em educação. Filosofia, História e Temas transversais. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2000, 2ª ed.
- SANTOS, Lucíola & PARAÍSO, Marlucy. O currículo como campo de luta. Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte: UFMG, 1996, 7, 33-40.
- SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. In: Teoria e Educação. Porto Alegre: UFRGS, n.º 2, 1990.
- \_\_\_\_\_. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1995, 20, v.2, p.60-68.
- SCHAWARTZMAN, Simon.(org.) Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Editora FGV, Paz e Terra, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades Terminais - as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. O currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.) Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIMSON, Olga von. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento: o exemplo do centro de memória da UNICAMP. IN: IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes. Arquivos, fontes e novas tecnologias. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1996, 18ªed.



- TARDIFF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. IN: Didática, currículo e saberes escolares/ ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação e Universidade. (comentada por Maria de Lourdes Fávero) Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998
- TEIXEIRA, Anísio. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: educação progressiva. Rio de Janeiro: DP&A: 2000.
- THOMPSON, P. A voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Os colégios de aplicação do Rio de Janeiro: contando História. Rio de Janeiro: CD-Rom, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história; uma conexão radical. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.) O Currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 2ª ed.
- VILARINHO, Lúcia Goulart. Luiz Narciso Alves de Mattos. IN: FÁVERO, Maria de Lourdes & BRITTO, Jader. Dicionário de educadores no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999.
- VOVELLE, Michel. A história e longa duração. IN: LE GOFF, J. A história nova. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 4ª ed.
- WARDE, Miriam. Questões teóricas e de Método: a História da Educação nos marcos de uma História das disciplinas. IN: SAVIANI, D. & LOMBARDI, J. & SANFELICE, J. (org.) História e História da Educação. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados/HISTEDBRE, 2000, 2ª ed.
- XAVIER, Libânia Nacif. O Brasil como laboratório. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.