



A Escola Guatemala e as memórias de uma experiência educacional de vanguarda

The “Escola Guatemala” and the memories of an avant-garde educational experience

**Bernadete de Lourdes Streisky Strang^[a], Okçana Battini^[b],
Reinaldo Benedito Nishikawa^[c]**

^[a] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora titular do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, PR - Brasil, e-mail: bstrang@sercomtel.com.br

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora titular do Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagem e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, PR - Brasil, e-mail: okibattini@gmail.com

^[c] Doutorando em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP), professor adjunto da Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, PR - Brasil, e-mail: reinaldo1@unopar.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender a experiência educacional realizada na Escola Guatemala nas décadas de 1950 e 1960, sustentado pela tríade de conceitos: memória (LE GOFF, 1990; ROSSI, 2010), projeto (VELHO, 1999) e identidade (POLLAK, 1992). Os anos em que o mundo digladiava-se na Grande Guerra trouxeram resultados funestos para a economia de muitos países, especialmente aqueles em

desenvolvimento. Isso determinou um reordenamento mundial, cada país adotando estratégias e medidas para suprir seus déficits. No campo da educação, o momento também reclamava uma reestruturação; era preciso encontrar mecanismos que atendessem à enorme demanda social gerada pela crise pós-guerra. Nesse contexto, nasceu a Escola Guatemala, inaugurada em abril de 1954 pelo governo do Distrito Federal, que se tornou no ano seguinte o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Com a descaracterização do órgão após o golpe de 1964, a escola foi perdendo o *status* de “centro de experimentação”. Oficialmente, no entanto, deixou de ser experimental na década de 1970, quando o Inep foi transferido para Brasília.

Palavras-chave: História. Memória. Escolas experimentais.

Abstract

The present work aims to understand the educational experience held in the School Guatemala in the 1950s and 1960s, supported by the triad of concepts: memory (LE GOFF, 1990; ROSSI, 2010), project (VELHO, 1999) and identity (POLLAK, 1992). The year in which the world fought each other in the Great War brought disastrous results to the economy of many countries, especially developing ones. This determined a global rearrangement, each country adopting strategies and measures to meet their deficits. In education, the time also called for a restructuring. It was necessary to find mechanisms that meet the huge demand generated by the social crisis of post-war. In this context, it was born the Escola Guatemala, inaugurated in April 1954 by the Federal District government, which became in the following year, the first Experimental Center of Primary Education-INEP CBPE. With the disfigurement characterization of the INEP after the coup of 1964, the school was losing its status as a “hub” for experimenting. Officially, however, ceased to be experimental in the 1970s, when the INEP was transferred to Brasília.

Keywords: History. Memory. Experimental schools.

Introdução

A memória (como bem sabia David Hume) sem dúvida tem algo a ver não só com o passado, mas também com a identidade e, assim (indiretamente), com a própria persistência no futuro (ROSSI, 2010, p. 24).

O discurso sobre a memória vem desde a Antiguidade. Das “artes da memória” (BOLZONI, 1989; ROSSI, 2010; YATES, 2007) à “neurociência” (BOLZONI, 1989), chegando ao que hoje se convencionou denominar cultura da memória, observa-se crescente preocupação dos pesquisadores em compreender o lugar da memória na sociedade contemporânea. Segundo a tradição filosófica (e o senso comum), a memória “parece referir-se a uma persistência, a uma realidade de alguma forma intacta e contínua; a reminiscência pelo contrário, remete à capacidade de recuperar algo que se possuía antes e que foi esquecido” (ROSSI, 2010, p. 15). De certa maneira, suas raízes estão firmemente calcadas no medo primordial dos seres humanos de perder a ligação com a sua história, com o seu passado.

Este artigo é um fragmento de uma pesquisa mais ampla realizada no âmbito do projeto “O Inep no contexto das políticas do MEC nos anos de 1950/1960”¹, elaborado a partir da análise de algumas realizações desse órgão, mais especificamente, das experiências desenvolvidas nas “escolas-laboratório”. Aqui, buscou-se compreender o lugar da memória na sociedade atual e a relação entre memória-identidade-projeto, materializada em uma escola experimental do Rio de Janeiro — a Escola Guatemala —, obra de Anísio Teixeira. Assim, as “memórias de uma experiência educacional de vanguarda” dizem respeito a encontrar no presente

¹ Grupo de pesquisa sob a responsabilidade de Ana Waleska Pollo de Mendonça (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio) e Libânia Nacif Xavier (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), envolvendo alunos de graduação, mestrado e doutorado, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e concluído em 2006.

fragmentos de um projeto que começou a ser desenhado pelo menos 30 anos antes de sua aplicação — no passado — e que, por força das circunstâncias, não pôde se concretizar à época, maturando em suspenso até que novos tempos e outras oportunidades pudessem torná-lo realidade.

Os novos tempos vieram e, há muito, se foram. O projeto, entendido aqui como “um instrumento de negociação da realidade com atores individuais ou coletivos, consolidando sua existência como maneira de expressão, de articulação de interesses e de objetivos” (VELHO, 1999, p. 103), foi tão cuidadosamente acalentado, elaborado e ressignificado que acabou por se realizar, cumprir sua função, até finalmente caminhar para o seu ocaso e se constituir num lugar de memória.

A noção de lugares de memória que utilizamos, proposta por Nora (1993, p. 15), diz respeito a lugares físicos, tangíveis, tais como: os “lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os museus; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações [...]”. Essa noção está condicionada ao sentido funcional, portanto não é nem operativa nem universal, mas aproximativa. Cunhada no final dos anos 1970 para resolver questões em torno da identidade da França, serviu de base para um grande seminário que congregou historiadores e cientistas sociais franceses.

O que Nora (1993) chamou lugares de memória foi por ele considerado um conceito capaz de operar especificamente para o caso da história e da memória francesas, embora posteriormente tenha sido assimilado por estudiosos de diferentes áreas e partes do globo. O autor nega a existência de uma memória verdadeira nas sociedades modernas. Para ele, esta é

um apanágio das sociedades primitivas, teria sido substituída pelos *lugares de memória*, espaços físicos e simbólicos informados pela *vontade de memória*, mas onde a memória teria sido alcançada pela história, deixando de fincar suas raízes no território do sagrado para laicizar suas operações (NEVES, 2000, p. 12, grifos do autor).

As memórias da escola

Se for preciso pensar a institucionalização dos lugares de memória como um entrecruzar de dois movimentos — uma transformação em termos de reflexão por parte da história e o fim de uma tradição de memória —, estes se encontram num ponto de transição entre dois eixos. Em suas dimensões concretas, a realização desse projeto em particular — a criação da Escola Experimental Guatemala — é um processo vivenciado e experimentado, que possui um caráter simbólico porque remete a antigos sonhos, ideologias, ideais e crenças que, se por um lado modificaram-se com as derrotas experimentadas e com a ação inexorável do tempo sobre os indivíduos, por outro não desvaneceram suficientemente a ponto de alterá-lo por completo.

Anísio Teixeira e os integrantes do Movimento Educacional pela Escola Nova dispersaram-se com a ascensão do Estado Novo, alguns cooptados, outros desencantados e outros mais marginalizados — como ele próprio. Apesar de todos os esforços, nos anos 1930 a força dos renovadores não foi suficiente para implantar o projeto educacional que por um longo período mobilizou suas vidas. Anos mais tarde, as oportunidades permitiram a Anísio retomar alguns dos seus princípios fundamentais. Não se sabe se esse retorno pode ser justificado pela fé quase religiosa na sua potencialidade ou se isso pode ser interpretado como um novo empenho para sua atualização ou, ainda, se representou uma tentativa de reconstruir a sua memória. Afinal, como nos lembra Neves (2000, p. 12) sobre o complexo entrecruzamento das coordenadas que a constituem, a memória “é trabalho e implica ação, construção ativa e reconstrução”.

É importante enfatizar que a memória é um elemento essencial daquilo que se costuma nomear como identidade, tanto dos indivíduos quanto dos grupos constituídos. Pollak (1992), quando faz uma aproximação entre memória e identidade, afirma que a memória é um fenômeno construído, resultante de um trabalho de organização individual ou social, num processo que tanto pode ser consciente quanto inconsciente. Assim, a memória é um elemento que faz parte do sentimento de identidade, um

fator de extrema importância para o sentido de continuidade e de coerência de um grupo ou de um indivíduo na percepção de si mesmo.

Para o autor, a identidade também pode ser pensada como uma imagem que o indivíduo ou o grupo constrói de e para si ao longo da existência, a qual é apresentada aos outros e a ele mesmo para que, afinal, possam acreditar em sua própria representação. Nesse sentido, a construção da identidade é um fenômeno que se produz em consonância com os padrões de aceitabilidade e credibilidade e que se faz por intermédio de negociações. Memória e identidade são, pois, valores quase sempre forjados e disputados em conflitos sociais e outros que opõem grupos políticos diversos (POLLAK, 1992).

Este foi, sem dúvida, o caso do projeto pioneiro de Anísio Teixeira; no entanto, não é possível pensar na materialização *stricto sensu* dele. Ainda que as evidências apontem para pontos em comum entre alguns pressupostos essenciais da ideologia renovadora e da doutrina que sustentou a experiência vivida na Escola Guatemala, há que se considerar que quase 25 anos passaram-se e nem as circunstâncias, nem as pessoas, nem mesmo a integridade daquele projeto continuaram as mesmas. É, porém, possível afirmar que “a consciência do *projeto* depende, fundamentalmente, da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos” (VELHO, 1999, p. 101).

Como nos diz Veyne (1972), a história não se repete, tampouco é razoável supor que se pode “ressuscitar o passado” como a mitológica fênix que renasce das próprias cinzas, mas, ao consultar os arquivos, urdir o conteúdo dos documentos, vasculhar a literatura pertinente e, de posse dos dados, assumir nossa própria historicidade, é tentador tomar de empréstimo o sentido dado às últimas linhas do fascinante livro de Duby (1993), também lhe serviram de título: *A história continua...*

Essa outra história (continuada?) começou na década de 1950, quando a sociedade brasileira viu-se novamente mobilizada diante do desafio de buscar soluções para um efetivo desenvolvimento nacional. Os difíceis anos em que parte do mundo esteve envolvida na Grande

Guerra trouxeram resultados funestos para a economia de muitos países, especialmente aqueles em estágio inicial de desenvolvimento. Isso determinou um reordenamento mundial no qual cada país adotou estratégias e medidas para suprir seus déficits. No Brasil, a ideologia desenvolvimentista marcou os debates sobre a reestruturação socioeconômica e política do país.

No campo da educação, o momento também reclamava uma nova estruturação. Era preciso encontrar mecanismos que atendessem à enorme demanda social gerada pela crise pós-guerra. A educação voltava a ser objeto de discussões acaloradas e passaporte para o desenvolvimento pretendido. Nesse cenário mais que oportuno, Anísio Teixeira retornou aos quadros públicos e às questões relativas à política educacional do país. Os acontecimentos que aceleraram essa sua nova ascensão foram, em primeiro lugar, a indicação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em segundo, a sua posse no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano seguinte. Depois de mais de uma década, essas talvez tenham sido as melhores oportunidades para Anísio, uma vez que, desde que deixara a direção do Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal, suas possibilidades de colocar em prática projetos de grande envergadura, como, por exemplo, o de criar uma teia de conhecimento para melhor compreender os problemas e as deficiências do sistema educacional do país, eram praticamente nulas.

O contexto do Brasil e a própria dinâmica mundial dos anos 1950 e 1960 de certa maneira favoreceram a retomada da crença no desenvolvimento educacional em bases científicas, herdada dos anos 1930. Era necessário que se promovessem debates intelectuais para a formulação de projetos que reorientassem as políticas de Estado ancoradas na articulação entre industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional. A soma desses fatores constituiu solo fértil para o retorno do pragmatismo deweyano entre os nossos educadores, o que significava recorrer ao seu grande expoente brasileiro: Anísio Teixeira. Não poderia ter sido mais providencial. De volta à vida pública e com a mobilidade política

que isso representava, ele poderia, enfim, colocar em prática seu projeto educacional que por tantos anos viu-se obrigado a engavetar².

Em fins de 1953, Anísio Teixeira criou o Centro de Documentação Pedagógica e, nessa mesma época, começou a ser gestado o Centro de Altos Estudos Educacionais, que, na verdade, foi a base que deu origem ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), criado efetivamente em 1955, iniciativa que acabou sendo viabilizada pelo apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O CBPE estava vinculado ao Inep e, concomitante à sua criação, surgiu uma rede a ele articulada: os Centros Regionais de Pesquisa Educacional, localizados em pontos importantes do país, como Porto Alegre, Salvador, Recife, São Paulo, Belo Horizonte e, evidentemente, Rio de Janeiro, então Distrito Federal (TEIXEIRA, 1999).

A principal função do CBPE foi pesquisar a fundo a estrutura social brasileira, tanto do ponto de vista mais propriamente antropológico quanto do ponto de vista da nossa realidade educacional, naturalmente subsidiada pelas ciências sociais e sempre obedecendo a um princípio caro a Anísio: respeitar as especificidades de cada região do país. Anísio sempre defendeu a ideia de que a reconstrução educacional do país, tão propalada na época, deveria estar solidamente calcada em bases científicas.

Para ele, a criação do órgão significou a possibilidade de promover uma série de atos no âmbito da pesquisa e do planejamento que pudessem constituir parâmetros de referência para a reforma educacional, de modo que se dispusesse de um estatuto científico, quase um “salvo-conduto”, para conduzir seus objetivos e ideais nos campos

² Não somente Anísio, mas também Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, guardadas as devidas proporções, compartilhavam da crença no desenvolvimento educacional e social subsidiado pela ciência (*lato sensu*), como se pode ler neste trecho do Manifesto: “[...] O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente científico e organizando [...]” (MANIFESTO..., 1932, p. 53).

intelectual e de progresso da ciência. Era necessário, sobretudo, levar o conhecimento científico para dentro da escola. Em outras palavras, as escolas deveriam ser espaços de experimentação pedagógica; exatamente por isso, Anísio foi um grande defensor da autonomia pedagógica da escola. Ele acreditava que, somente a partir do desenvolvimento das ciências sociais no país, a educação tornar-se-ia um objeto de investigação científica e esta criaria o estofo necessário para dar suporte às políticas públicas, ao planejamento educacional, à importantíssima formação de professores e a quaisquer medidas cabíveis e possíveis que redundassem na melhoria do ensino e na reconstrução do sistema educacional brasileiro (TEIXEIRA, 1999).

Contudo, é importante salientar que o Inep, desde sua criação, esteve pautado num estatuto institucional ambíguo (XAVIER, 1999): de direito, um órgão de pesquisa; de fato, exercia simultaneamente atribuições executivas. O mesmo vale para o CBPE, que, apesar de ter sido criado com a finalidade de promover e até mesmo elaborar as propostas do Ministério da Educação (MEC) no que se refere às questões educacionais, funcionou como um Inep dentro do Inep e, em muitos momentos, atuou como uma extensão do próprio MEC, investido de muito mais poder do que se esperaria de um órgão e de uma direção hierarquicamente subalternos ao ministério (MENDONÇA; XAVIER, 2008). Os poderes de Anísio, por vezes, eram comparáveis aos do próprio ministro. Esta era uma prerrogativa, de certo modo legitimada, que a ala política conservadora jamais deixou de perceber e temer. A peculiar posição do Inep e de Anísio acabou por gerar um novo embate com a Igreja Católica no final de 1950, que fatalmente contribuiu para que, num futuro não muito distante, ele perdesse seu cargo, *status* e, uma vez mais, credibilidade.

Uma das principais missões do CBPE era elaborar programas e criar condições para a formação e reformação dos professores, a qual Anísio chamou formação do espírito científico dos professores. Essa missão era a espinha dorsal do projeto anisiano, assim como havia sido na década de 1930 para o grupo pioneiro, traduzida num dos tópicos centrais do Manifesto (1932) e num dos capítulos da belíssima tese que Cecília Meireles

apresentou para concorrer à cadeira de literatura da Escola Normal do Distrito Federal em 1929. Nesse capítulo, a formação do mestre é abordada por Cecília de maneira generosa e lírica, como toda a sua obra:

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

Aos centros regionais, por intermédio da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), coube a tarefa de implantar as “escolas-laboratório”³, que funcionariam como espaços formais de experimentação das novas metodologias de ensino, testando novos programas, currículos e materiais didáticos, além de promover cursos de aperfeiçoamento para os professores, com o objetivo principal de habilitá-los para seu trabalho, subsidiados por essas inovações, e, ao mesmo tempo, transformá-los em multiplicadores das experiências ali realizadas (LIMA, 2004).

Essas escolas-laboratório, segundo Anísio, eram também um espaço privilegiado de experiências para as pesquisas desenvolvidas no CBPE; a mais famosa delas talvez tenha sido a Escola Parque de Salvador (BRANDÃO; MENDONÇA, 1997). Os cientistas do centro poderiam contar com a colaboração dos professores para a coleta de dados. Estes, por

³ O objetivo inicial era que cada centro regional tivesse sua escola experimental, mas apenas o CBPE, no Rio de Janeiro, e o centro regional da Bahia mantiveram tais escolas.

sua vez, se tornariam o sustentáculo das suas pesquisas. Dessa maneira, os conhecimentos produzidos no âmbito da escola poderiam retornar na forma de melhoria e de estímulo para a prática docente e, como corolário, de maior aproveitamento por parte dos discentes.

Uma escola de vanguarda

Nesse contexto nasceu a Escola Guatemala, inaugurada em abril de 1954 pelo governo do Distrito Federal. No ano seguinte, tornou-se o primeiro Centro Experimental de Educação Primária do Inep/CBPE. Localizada na Praça Presidente Aguirre Cerda, 55, bairro de Fátima, no centro do Rio de Janeiro, funcionava em horário integral tanto para os alunos quanto para os professores, que, além da regência nas classes, recebiam docentes bolsistas de outros estados e participavam de cursos de atualização e de encontros de avaliação promovidos pela supervisora do Inep (BRANDÃO; MENDONÇA, 1997).

No dizer de Passos (1996), a escola precisava de profissionais que endossassem a sua proposta e demonstrassem interesse na sua implementação. Um grupo de professores aceitou esse desafio e optou voluntariamente por participar de uma experiência inovadora e ousada: a prática pedagógica orientada pela pesquisa. Nessa proposta, o papel do mestre não se restringia ao de simples transmissor de conhecimentos; muito mais do que isso, ele era um agente capaz de produzir conhecimentos, partindo sempre da realidade escolar que o cercava, levando em consideração os interesses dos alunos, para assim obter um nível de integração tal que o aprendizado acontecesse de modo espontâneo e divertido.

A proposta pedagógica partia do pressuposto de que a instituição deveria preparar o homem para a vida do trabalho e para a vida social. Nesse sentido, contemplava aspectos desde o exercício da cidadania, passando pelo desenvolvimento do espírito para uma vida plenamente democrática, buscando estimular ações práticas que em muito se assemelhavam à vida cotidiana:

[...] uma experiência é educativa quando dela decorre uma transformação da maneira de ser de que o indivíduo é consciente. [...] É a educação como instrumento de modificação da maneira de ser de cada um, com a finalidade de uma atuação eficiente nas situações da vida (PINHEIRO, 1956, p. 32).

Desse modo, a proposta previa a criação de práticas educativas mais dinâmicas e com maior valor educativo e social (PINHEIRO, 1956), buscando ultrapassar a ideia de uma formação fragmentada e dissociada da vida do aluno, o que ocorria com frequência nas escolas públicas brasileiras da época.

Na expectativa de inaugurar uma nova postura entre os alunos e professores e, principalmente, de incentivar hábitos de pesquisa na escola, adotou-se o método de projetos como estratégia para reduzir a passividade na sala de aula. Este era o objetivo principal. Acreditava-se, portanto, que a partir dessa metodologia poder-se-ia despertar a transformação total da pessoa, assim como seria possível incentivar a colaboração e a solidariedade entre os grupos. Para isso, era fundamental estimular a vontade de aprender da criança, do mesmo modo que era essencial promover atividades que ela pudesse realizar com esforço para obter o sucesso esperado (PINHEIRO, 1956).

Outra experiência bem-sucedida dessa instituição foi a criação e aplicação do método da abelhinha, resultado de estudos do método fônico trazido da Itália por professores que estagiaram naquele país⁴ (SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1968). Em que pese algumas críticas que hoje se podem fazer sobre o método, o fato de ele ter sido ressignificado na escola, adaptado à nossa realidade e, o que é bastante significativo, amplamente conhecido e utilizado no Brasil nas décadas de 1960 e 1970,

⁴ Embora as porcentagens daqueles que se alfabetizavam na Escola Guatemala em um ano fossem superiores à média do estado da Guanabara e do Brasil (entre 71 e 91%), o novo método chegou a atingir um resultado de 100%.

com um índice de alfabetização superior aos anteriormente verificados, merece ser considerado.

Para o momento educacional que o país atravessava nas décadas de 1950 e 1960, as experiências desenvolvidas na Escola Guatemala foram de vanguarda. Não se pode esquecer de que ela exercia dupla função. Primeiramente, funcionava como estratégia de intervenção, que, na perspectiva de Certeau (1994, p. 46),

é o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um 'ambiente'. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

Em segundo lugar, não deixando de ser decorrente da primeira função, funcionava como agente formativo. Muitos professores que lá estagiaram ou se atualizaram adquiriram conhecimentos educacionais inovadores e tiveram oportunidade e infraestrutura para testar experiências bastante avançadas para a época, resultantes do trabalho científico dos técnicos do Inep/CBPE (LIMA, 2004) e da vontade inabalável do seu diretor.

Outro resultado importante dessa experiência foi a produção de inúmeros materiais de apoio ao professorado⁵, como *Ensinando matemática à criança* e *O guia de estudos sociais na escola primária – 1º ao 4º ano*, testado não somente pela Escola Guatemala, como também por outras classes experimentais em Minas Gerais e na Bahia. Estas e outras obras foram publicadas pelo Inep/CBPE, fazendo parte de uma coleção de livros que tiveram grande importância para o cenário nacional daqueles anos.

Esses livros foram distribuídos gratuitamente aos professores de todo o país, para que tomassem conhecimento da produção científica na área da educação realizada no Distrito Federal. Além disso, esta

⁵ Optamos por não reproduzir os números e a importância de todas as publicações por entendermos que extrapolam os limites deste trabalho.

parece ter sido uma forma eficiente de disseminar novas ideias pedagógicas e contribuir para a renovação do ensino primário. Possivelmente havia também a intenção de divulgar a própria experiência e demonstrar que a filosofia da escola ancorada no espírito democrático e progressista, somada ao método de projetos, poderia obter excelentes resultados e, por isso mesmo, mostrava-se passível de ser aplicada em outras instituições escolares com o mesmo sucesso. Era o casamento perfeito entre o pragmatismo e o desenvolvimentismo.

No entanto, o que mais chamou atenção nessa iniciativa foi a republicação dos guias de ensino, que tinham sido produzidos entre 1934 e 1935, quando Anísio Teixeira ocupava o cargo de diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. O efeito foi catastrófico. Anísio voltou a ser atacado publicamente e novamente considerado uma ameaça pelos conservadores. Esse seu ato gerou muita polêmica, porque reacendeu antigas disputas que as décadas subsequentes não conseguiram apaziguar. Na óptica dos católicos, souo como uma estratégia de continuidade em relação à política educacional por ele assumida durante o curto período em que esteve à frente da diretoria e que efetivamente reproduzia o ideal do grupo renovador. Parece-nos que a intenção não poderia ser outra. Lendo os relatórios, os documentos relativos às políticas adotadas ou a ser adotadas pelo Inep/CBPE e, especialmente, as correspondências e anotações pessoais⁶, é possível inferir certo grau de saudosismo em relação aos ideais dos pioneiros. Até mesmo suas relações com antigos aliados, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, permaneceram até certo ponto inalteradas. Lourenço Filho esteve ao seu lado tanto na Universidade de Educação quanto no Inep; já Fernando de Azevedo dirigiu o centro regional de São Paulo⁷ e Mario Casassanta alternou a direção do centro regional de Minas Gerais com Abgar Renault. Estes são somente alguns exemplos.

⁶ Cf. Arquivo Pessoal Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, FGV, CPDOC ATc 1954.05.11/2. Disponível também em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 27 set. 2013.

⁷ A criação do centro regional de São Paulo foi resultante de um convênio entre o MEC, por meio do Inep, e a Reitoria da Universidade de São Paulo (USP).

Será que para Anísio “a memória [dos pioneiros tinha] algo a ver não só com o passado, mas também com a identidade e, por isso [indiretamente] com a própria persistência no futuro” (ROSSI, 2010, p. 24)? O próprio Rossi (2010) alerta-nos sobre a atualização do passado feita pela memória; diz ele que “a memória faz que os dados caibam em esquemas conceituais, reconfiguram sempre o passado tendo por base as exigências do presente” (p. 28).

Desde a criação da Escola Guatemala, o objetivo era generalizar essa experiência por toda a rede de ensino do país. Apesar de o convênio entre o MEC e o Inep/CBPE ter durado 20 anos e garantido na forma da letra o caráter experimental da escola até o ano de 1975, quando se extinguiu, na prática, após o golpe de 1964, a proposta sofreu um esvaziamento, o que, por fim, determinou a sua extinção em meados de 1968. Anísio já se tornara novamente *persona non grata* nos quadros políticos. A escola era, de certa maneira, a personificação dele e de suas convicções ideológicas e sociais. Assim, todo o trabalho ali realizado caiu no esquecimento e não foi contemplado pelas políticas públicas para a educação, mas permaneceu vivo e ativo nos que tiveram a oportunidade de participar daquela experiência singular (PASSOS, 1996).

A escola ainda existe no mesmo lugar onde sempre esteve, mas não mais como “vitrine” dos últimos “lançamentos” em matéria de inovação pedagógica. Hoje, a sua presença física mistura-se e se confunde com tantas outras instituições públicas espalhadas pela cidade e pelo país. O que de outrora sobrevive não pode ser buscado na sua arquitetura, mas na sua história e na memória dos que tiveram o privilégio de participar daquela experiência pioneira, salvando o passado “para servir o presente e o futuro” (NORA, 1993, p. 47). Talvez, se procurarmos nos porões escuros, nos escaninhos empoeirados, possamos encontrar o que buscamos repousando serenamente e, se ficarmos quietos, prestando bastante atenção no silêncio sempre revelador, quem sabe não ouviremos as muitas vozes que ainda cantam suas antigas glórias?

Referências

BOLZONI, L. L'arte della memória. In: GALLUZZI, P. (Org.). **La fabbrica del pensiero**: dall'arte della memoria alle neuroscienze. Milano: Electa, 1989. p. 47-79.

BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. (Org.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBY, G. **A história continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Unicamp, 1990.

LIMA, C. N. **Ciência e arte de educar**: a experiência da Escola Guatemala. 2004. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

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

MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (Org.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos de 1950/1960. Brasília: Inep, 2008.

NEVES, M. S. A educação pela memória. **Teias**, v. 1, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2000.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PASSOS, C. O. **Escola Guatemala**: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental. 1996. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

PINHEIRO, L. M. A escola experimental do INEP. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 1956, Salvador. **Anais...** Salvador: ABE, 1956.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, jul./dez. 1992.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Unesp, 2010.

SILVA, A. S. B.; PINHEIRO, L. M.; CARDOSO, R. F. **Método misto de ensino da leitura e escrita e história da abelhinha**: guia do mestre. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. **A educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

VELHO, G. Memória, identidade e projeto. In: VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 97-105.

VEYNE, P. **Como se escreve a história**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 1972.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto dos centros brasileiros de pesquisas educacionais CBPE/INEP/MEC (1950/1960). Bragança Paulista: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação; Instituto Franciscano de Antropologia; Universidade São Francisco, 1999.

YATES, F. A. **A arte da memória**. Campinas: Unicamp, 2007.

Recebido: 27/07/2011

Received: 07/27/2011

Aprovado: 08/08/2011

Approved: 08/08/2011