

A ÊNFASE METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PABAE

Claudia Bergerhoff Leite de Abreu

Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG

E-mail: cblabreu@yahoo.com.br

Carmem Lucia Eiterer

Professora Adjunta, orientadora do trabalho em questão – FaE/UFMG

E-mail: eiterer@fae.ufmg.br

RESUMO: Este trabalho resgata o PABAE, acordo entre Brasil e Estados, Implantado entre 1956 e 1964, no Instituto de Educação em Belo Horizonte, com vistas à melhoria da educação brasileira. A pesquisa visou analisar conceitos e práticas deste projeto de formação de professores, entre eles as de avaliação, buscando compreender as rupturas e permanências do ponto de vista das práticas docentes atuais. A metodologia centrou-se em pesquisa bibliográfica, apoiando-nos também no uso de recursos audiovisuais e depoimentos gravados. Destacamos no Programa a importância do uso de materiais e métodos para o processo de ensino-aprendizagem. Sobre a avaliação ressaltamos o lugar dos testes padronizados e estandardizados, mas também a valorização do trabalho em grupo dos alunos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: PABAE. Formação de Professores. Políticas Públicas.

A METHODOLOGIC EMPHASIS ON PREPARING TEACHERS FOR PABAE

ABSTRACT: This work rescues PABAE - a convention between Brazil and its states to improve Brazilian education, implemented at the Education Institute in Belo Horizonte from 1956 to 1964. The research sought to analyze concepts and practices of that project to teachers training program, such as evaluation, seeking to understand ruptures and permanency from the point of view of current teaching practices. Methodology is based on bibliographic research as supported by usage of audiovisual resources and recorded testimonies. We point out the importance in the program given to usage of material and methods in the teaching-learning process. In regards to evaluation, we emphasize the place of standardized tests, and also valorization of group work.

KEYWORDS: PABAE. Teachers Training. Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa a resgatar alguns aspectos pedagógicos do **Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAE)**. Procuramos identificar a produção teórica do Programa, enfocando especialmente alguns conceitos como

currículo, materiais e métodos, as características das diferentes áreas de ensino como também conceitos, instrumentos e critérios de avaliação considerados adequados e difundidos por meio deste curso de Formação Continuada de Professores.

Implementado no Instituto de Educação de Belo Horizonte em Minas Gerais no período de 1956 a 1964, o PABAEE foi o resultado de um acordo entre Brasil e Os Estados Unidos, com o objetivo de melhorar a educação brasileira a partir do aperfeiçoamento de professores da Escola Normal.

A pesquisa bibliográfica apóia-se no uso de recursos audiovisuais e alguns depoimentos gravados (pelo CRP – Centro de Referência do Professor, em 1998, e pela Profa. Livia Fraga, em 1991). Referência principal são os trabalhos de Paiva e Paixão, com destaque para *Sociedade e Pesquisa: americanização do ensino?*. Recorremos também a artigos publicados em revistas da época.

Destacamos, nas conclusões do trabalho, a ênfase atribuída, na época, à importância do uso de materiais e métodos para o processo de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender, através desta pesquisa, as rupturas e permanências do ponto de vista das práticas docentes atuais. Entre outros aspectos relevantes, ressaltamos os conceitos e as práticas de avaliação, entre eles o uso de testes padronizados e standardizados. Abarcamos, ainda, a valorização do trabalho em grupo e da promoção de atividades de acordo com os interesses dos alunos.

A seguir, nos deteremos na implantação deste convênio, as condições de funcionamento e as reações que gerou.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

O PABAEE foi implementado no Instituto de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais, no período de 1956 a 1964, através de acordo entre Brasil e os Estados Unidos. Caracterizou-se pela presença do chamado tecnicismo americano no aperfeiçoamento de professores da Escola Normal, visando à melhoria da qualidade da formação de professores para o ensino primário, bem como, mais indiretamente, minimizar o analfabetismo, a evasão escolar e a presença de grande número de professores leigos, tidos como obstáculos ao avanço econômico do país.

O acordo de assistência técnica para a realização do PABAEE fez parte das atividades do Programa Ponto IV – nome derivado do quarto ponto do discurso de posse do presidente Truman, em 20/01/1949. O Ponto IV trata da transferência de conhecimento técnico para

propiciar o desenvolvimento econômico de áreas subdesenvolvidas. Layment Santos (1981) inclui o Programa no bojo de políticas de cunho nacional-desenvolvimentista para a educação das camadas urbanas e expansão da industrialização na década de 50. Reforçando a presença de especialistas estrangeiros no país, o acordo visava à modernização da educação sem se fazer acompanhar, no entanto, das necessárias mudanças no setor social.

Paiva e Paixão (2002) informam que, no Brasil, o padrão de ensino das Escolas Normais era considerado baixo; o currículo rígido destas escolas, organizado segundo uma orientação clássica, visava à Universidade e privilegiava a memorização de conteúdos. Havia um alto nível de evasão, distanciamento na relação professor-aluno, baixos salários e falta de equipamentos adequados.

Uma análise do contexto político pós-Vargas destaca a centralidade do surgimento da guerra fria no quadro político do pós-guerra, portanto, já a partir de 1945. Na análise apresentada por Ester Buffa e Paolo Nosella, até mesmo o ataque a Hiroshima e Nagasaki, já no fim da guerra, quando o conflito estava praticamente definido, “tinha o objetivo de intimidar os potenciais inimigos americanos, sobretudo, a União Soviética” (BUFFA & NOSELLA, 1991,113). Segundo estes autores, o reflexo da guerra fria se fará sentir imediatamente no Brasil, com o Partido Comunista posto na ilegalidade e o afastamento, em 1947, dos parlamentares com funções na Constituinte, ligados a ele.

Os autores fazem notar que, na elaboração da nova LDB, em festivo clima democrático, voltam os ideais da década de 30, e Anísio Teixeira sai de sua hibernação na Bahia para assumir a direção do INEP. Com Capanema, que havia sido ministro da Educação do Estado Novo, o projeto de LDB foi engavetado. Apenas em 1961 será promulgada a nova Lei de Diretrizes da Educação.

Ainda, esses autores chamam a atenção para o fato de que, na década de 50 e início dos anos 60, surgem movimentos sócio-educacionais fora do espaço do Congresso e mesmo da instituição escolar, como o Centro de Cultura Popular e o Movimento de Cultura Popular. “Eram atividades político-educativas que visavam a organizar grandes massas populares, elaborando um discurso cada vez mais ideológico, porque questionavam a própria estrutura social existente” (BUFFA & NOSELLA, 1991, 117).

Buffa e Nosella enfatizam que uma leitura dos “acontecimentos levaria à crença de que o movimento dos educadores nos anos 50-60 e sua repressão em 1964 seria uma nova edição do debate dos pioneiros nos anos 20-30 e da repressão iniciada por Getulio Vargas em 1935.” Para os autores, há semelhanças entre os dois momentos; entretanto observam que “não se pode desconhecer os elementos de diferença entre um e outro. Se nos anos 20-30, a

industrialização no Brasil era incipiente, nos anos 50 e 60, sobretudo pelo esforço desenvolvimentista do governo JK, a industrialização brasileira se consolida e se expande.” (1991, p. 119). É neste contexto, porém sem explicitar sua inserção política, sem incentivar o debate sobre as questões nacionais, que surge o PABAEE.

3 IMPLANTAÇÃO DO PABAEE

Um dos objetivos do PABAEE era reviver a Escola de Aperfeiçoamento da década de 1920 e garantir para Belo Horizonte o título de “Capital Pedagógica do Brasil”, conquistado à época das reformas de Campos (PAIVA e PAIXÃO, 2002,15). Os responsáveis pela implantação do centro-piloto foram Abgar Renault e Mário Casassanta. Renault nomeou Casassanta para a direção.

Tanto quanto a Reforma Francisco Campos, o PABAEE busca inspiração no exterior para impulsionar a educação mineira. Também na década de 20, professores foram enviados aos EUA para realizar cursos e professores estrangeiros vieram trabalhar no Brasil.

A justificativa do secretário de Educação para a Reforma de Ensino, espelhada no modelo americano era: “volveram-se [...] os olhos para a técnica norte-americana, que, notável em outros aspectos, tem-se manifestado notabilíssima na área da educação elementar” (2002, p. 31).

As finalidades do acordo de 1956, ampliadas em 13/05/57, foram introduzir e demonstrar métodos e técnicas de ensino na escola primária, incluindo a análise, criação, aplicação e adaptação de métodos, materiais e equipamentos. Visava ainda à seleção dos professores a serem enviados para o curso nos EUA.

Segundo o Documento do CRPE do Recife, o PABAEE oferece, em um ano, dois cursos nos recessos dos períodos letivos. Participam do curso professores da escola primária com experiência de no mínimo 3 anos como regente, Orientador-Técnico de Ensino ou professor de Escola Normal. Solicitava-se a aprovação do Secretário de Educação do Estado de origem, documento do Secretário de Educação ou outra autoridade responsável, como garantia de que o candidato, após a conclusão de sua formação pelo Programa, continuaria exercendo ou passaria a exercer o cargo de orientação de professores, como professor de escola normal, orientador técnico ou em outras atividades de orientação de professores primários.

Conforme Paiva e Paixão (2002), o Programa sofreu oposição de múltiplas fontes por diferentes razões. Os educadores católicos se opunham ao Programa por temer a

deteriorização da fé e da família católica mineira, apesar de alguns integrantes brasileiros do programa ser católicos, como Mário Casassanta e Abgar Renault. Por essa razão, norte-americanos católicos vieram ao Brasil para mostrar que nos EUA também se cultivava a religião e educação católica.

Dentro do próprio Instituto de Educação, a oposição foi duradoura. Com o programa, o Instituto iria dedicar-se exclusivamente ao Ensino Normal e Primário, desfazendo-se do curso ginásial. Mudança que favoreceu a reação das famílias das alunas. Mário Casassanta e outros professores, política e academicamente fortes dentro do Instituto, compreenderam que sua participação na condução do processo se daria apenas no nível de execução e o PABAE se constituiria numa escola dentro de outra, um gueto. O espaço físico era delimitado e havia a barreira do inglês para os brasileiros, tanto quanto do português, para os americanos.

Em entrevista, Nazira Feres Abi-Saber^{3[3]} esclarece que o Instituto era dominado pela equipe da antiga Escola de Aperfeiçoamento, transformada em curso de Administração Escolar. A mudança da Escola de Aperfeiçoamento ainda não havia sido bem assimilada pelas professoras que fundaram a Escola. Ainda estavam pouco acostumadas à nova situação, quando chegou o PABAE, mudando outra vez a estrutura do espaço físico e arregimentando para si as melhores professoras, em função da gratificação complementar ao salário que oferecia.

Com a saída de Renault em 1959, o PABAE começou a perder prestígio. Mário Casassanta, alegando problemas de saúde, também deixou o cargo de diretor do Instituto de Educação (PAIVA e PAIXÃO, 2002).

Na volta ao Brasil, algumas professoras reclamaram de que pouco se conhecia, lá fora, dos problemas educacionais brasileiros. Uma professora (componente da segunda turma) reclama da ênfase do curso na metodologia, e a não preocupação com repetência e evasão escolar. Para a 2ª turma, exigia-se o inglês, “deveriam mostrar habilidade de ler, escrever, falar e compreender o idioma, para realizar um programa em nível universitário” (PAIVA & PAIXÃO, 2002, p. 87). Para as autoras, “havia uma intenção clara em aproximá-los da cultura americana, de mostrar o modo de vida americana de forma positiva.” (PAIVA, 2002,89).

O Acordo pretendia estender-se fora de Minas. Buscavam concretizar os objetivos de criação e implantação de centros de treinamentos de professores, constantes do Programa de Emergência do MEC e do Plano Nacional de Educação (1962). “O Plano Trienal ratificou tal política: previa a criação de 40 centros para professores e supervisores que dariam assistência

^{3[3]} Depoimento de Professora Nazira Feres Abi-Saber a Livia Maria Fraga Vieira (1991).

a professores leigos e regentes do ensino” (PAIVA & PAIXÃO, 2002, p. 111). Os cursos de Currículo e Supervisão seriam criados nos mesmos parâmetros dos demais cursos do Programa, que se expandiu, atendendo também alguns professores vindos de países vizinhos da América Latina.

4 O FIM DO PROGRAMA E O DESTINO DA EQUIPE

Paiva e Paixão (2002) afirmam que, no final do mês de agosto de 63, o governo dos EUA comunicou a decisão de findar sua contribuição para o Fundo que financiava o PABAE. No mês seguinte, o Programa foi integrado ao CRPE – MG pelo diretor do INEP, Anísio Teixeira. Carlos Pasquale substituiu Teixeira, continuou com a integração e recomendou que a equipe viesse a ser uma Divisão do CRPE (Centro Regional de Pesquisa Educacional). A sigla PABAE continuou a ser usada devido a sua alta difusão.

Sobre o destino do grupo e do Programa, Terezina Deusdará^{4[4]} afirma que continuaram o Programa durante mais uma década ao menos, porque o INEP era um dos parceiros do Convênio. “Nós ficamos só ligados ao INEP. Continuamos o curso, continuamos a aperfeiçoar o trabalho, fizemos a escola laboratório. Na verdade, pode-se falar que foi um projeto bem sucedido porque ele continuou por muito tempo”.

Segundo Terezinha Cassasanta (CRP, 1998), havia um espaço próprio para funcionamento do Programa, onde hoje funciona a Secretaria de Educação em Belo Horizonte, na Gameleira, com possibilidade de expansão. As professoras vinham de todo o país, já que, antes da reforma universitária, elas não possuíam muitas opções para formação pedagógica. Ressalta que permaneceriam os endereços e os sistemas de trabalho. Também as crianças do Instituto teriam optado, segundo ela, por continuar com o pessoal.

Mais tarde, com o redirecionamento do INEP para o campo da pesquisa, a equipe foi redistribuída. Deusdará afirma que o PABAE perdurou até 1971 como DAP. O DEF, Departamento de Ensino Fundamental, ligado ao MEC, assumiu as professoras, aproveitando as experiências das mesmas para implantar o currículo dos Estados, assumindo a função de assessoras do MEC.

^{4[4]} Depoimentos (CRP, 1998).

5 A PRODUÇÃO TEÓRICA

Apesar da ausência de textos que realizem a análise do Programa quanto às suas concepções político-pedagógicas e suas contribuições didáticas, destacamos o vasto material produzido pelas equipes educacionais do Convênio. São, em grande parte, livros e artigos em periódicos e, eventualmente, filmes e outros. Dos livros produzidos, a maior parte dedicava-se à apresentação de conteúdos teóricos e metodológicos, de autoria de professores brasileiros ou traduzidos pela equipe. Publicou-se um grande número de artigos, em revistas criadas no Programa e em outros periódicos de educação da época. Nos depoimentos, verificamos a importância desse material:

(...) eu escrevi alguns livros, que se pudesse teria queimado em praça pública. Eles não têm fundamentação teórica, mas numa época em que não havia nada, eles valeram para a professora entrar na sala e não ficar perdida e saber fazer algumas coisas sozinhas com as crianças (NAZIRA ABI SABER, apud VIEIRA, 1991).

6 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O PABAEÉ ocupou um importante lugar de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica, conforme o depoimento de Helena Lopes: “... a maneira como nós trabalhávamos, o envolvimento do aluno, no redescobrir as idéias, materiais, aquela preocupação de deixar o aluno falar suas próprias palavras, aquilo era um pouco inovador” (CRP, 1998).

A concepção de prática aqui utilizada é a de demonstração: o Programa conjugava a aprendizagem teórica seguida das aulas de demonstração prática. Reforçava a dimensão do aprender fazendo, ainda que muito centrado no fazer como sinônimo de preparar materiais para as aulas. Verificamos, a partir de depoimentos^{5[5]} de participantes do PABAEÉ, que se visava substituir um modelo de ensino tradicional por um centrado na participação dos alunos em atividades concretas, “(...) a idéia básica era uma metodologia diferente, uma metodologia onde havia uma participação maior do aluno” (CRP, 1998). Brant (1964) reforça que a escola tradicional, devido à pobreza dos métodos de ensino, oferecia poucas oportunidades para experiências; suas atividades se resumiam à memorização em detrimento do raciocínio.

^{5[5]} Profa. Helena Lopes, depoimento gravado que compõe o acervo do Centro de Referência do Professor sobre o PABAEÉ (CRP, 1998).

O ambiente deveria favorecer e valorizar o trabalho em grupo, a interação social. Defende-se o aprendizado a partir de materiais diversos, manipuláveis, estímulos visuais e, ainda, recursos audiovisuais. Tais contribuições, herdadas da Escola Nova, têm tido papel importante no ideário pedagógico desde Dewey até nossos dias, constituindo a base do ensino ativo. É interessante, no entanto, observar que a preocupação com a 'concretude', bem como com a contextualização dos conteúdos de ensino-aprendizagem neste cenário, muitas vezes, se reduziu a apresentar ilustrações ao aluno.

De acordo com Marina Couto, essas novidades pedagógicas já estavam presentes na escolarização antes mesmo da Reforma de Francisco Campos. Cita uma visita da turma com sua professora a uma tecedeira de algodão. Ressaltando que: "O que é certo é isto mesmo. Não é por que foi os EUA que trouxeram" (COUTO apud VIERA, 1991). Afirma que a Escola de Aperfeiçoamento já privilegiava práticas pedagógicas mais ativas, assim como incentivava o contato com textos de Decroly (os Centros de Interesse, Projetos), Montessori e mesmo Piaget. "A partir de 37 ou 38 é que tomamos contato com Piaget. Aí começamos a fazer um arremedo de experiências" (COUTO apud VIERA, 1991).

Para Brant, na escola tradicional "cada matéria tinha importância em si mesma"(BRANT, 1964,5). Já na escola moderna, há a correlação entre as disciplinas e a preocupação com o ensino sistematizado para a realização mais completa da criança. Os conhecimentos, atitudes, habilidades e hábitos que a criança adquire em situações semelhantes ao seu cotidiano eram centrais, com vistas ao ajustamento pessoal e social mais efetivo e integral da criança.

Segundo Milton (1964), a supervisão escolar nasceu inspirada nas indústrias com o objetivo de fiscalização. Entretanto, essa concepção foi se alterando para uma noção mais colaborativa. Para Lima: "a supervisão é uma função caracterizada *com e entre* pessoas na qual as decisões afetam principalmente estas mesmas pessoas." (LIMA, 1964:9, grifo no original).

7 OS MATERIAIS E MÉTODOS

Paiva e Paixão (2002) lembram que o acordo visava ao fortalecimento do professor da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino. Assim, a formação dos quadros de instrutores de Escolas Normais baseava-se na introdução e demonstração de métodos e técnicas empregados no ensino elementar, adaptados às condições do país pelos brasileiros.

A capacitação para professores era feita pelos estudos dos métodos e técnicas de ensino e das metodologias das disciplinas básicas do curso primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. No ensino-aprendizagem das diversas disciplinas, eram usados materiais concretos, como palitos de picolé no auxílio da contagem em Aritmética, por exemplo.

Couto (1991) ressaltou que a contribuição do PABAE também alcançou as creches e instituições de educação infantil. Foi possível a construção de materiais e a divulgação de rotinas escolares, como a hora da novidade, por exemplo, hoje conhecida como Roda de Conversa. Entre as qualidades do material preparado para as professoras, destaca-se a presença de ilustrações e receitas, indicando, inclusive, a época apropriada para aquele trabalho.

8 A LEITURA E A LINGUAGEM

As condições físicas da criança, a sua acuidade visual e auditiva, sua maturidade, seu equilíbrio emocional e nível mental contribuiriam para a uma atitude de prontidão para a leitura. Assim, trazem um roteiro para o diagnóstico, considerando desde ter a criança aparência forte e robusta a ter boas maneiras.

Nazira Feres Abi-Saber (1961) apresentou concepções sobre a importância de um trabalho preparatório para a leitura. Considera relevante o despertar do interesse da criança pela leitura e por aprender a ler; porém, destaca atenção a um período de treinamento preparatório para evitar o desastre da inserção da criança na escola antes da hora. Este fator é apresentado como a principal razão para o fracasso do ensino no primeiro ano escolar.

Em Magdala Bacha (1962a), encontramos a idéia de que ler é interpretar. A interpretação é decomposta em elementos como percepção, compreensão e reação. Embora reforce a importância do interesse, da experiência do leitor e de objetivos para a leitura, não esquece as técnicas de ensino e as condições físicas. Considera relevante o aluno consultar significados em dicionários, bem como verificar a ortografia (BACHA, 1962b).

Saber apreciar a leitura, distinguir as personagens, ambiente, época, assunto e seqüência estão entre os objetivos da leitura (BACHA, 1962c). Escolher as fontes de informação, consultar bibliografias, jornais, revistas, usar gravuras, interpretar mapas, símbolos, legendas. Tarefas concretas como usar o telefone, fazer comunicações relacionadas a uma viagem, um filme, uma festa, relatórios associados a reuniões ou excursões são habilidades almejadas (BACHA, 1963).

Couto fala de uma mudança em relação ao tratamento do texto da criança. Valoriza o sentido em detrimento da correção de erros de ortografia: “não se valorizava (antes) a expressão. Aí surgiu a possibilidade da criança fazer a composição antes dela saber ler. A criança contava o que queria contar, a professora ia escrevendo no quadro o que a criança contava” (COUTO apud VIEIRA, 1991). Depois ela começa a ensinar a escrita à criança, a partir de seu próprio texto.

9 ARITMÉTICA E AS CIÊNCIAS

Segundo artigo da Revista do Ensino (1961a), o ensino da aritmética deve frisar, como nas demais áreas, a contextualização, o raciocínio, a experimentação e o concreto. Deveria centrar-se em: 1) Introduzir o conceito a partir de uma “experiência social”, levando em conta que a criança possui conhecimentos anteriores a sua chegada na escola; 2) O uso de material para auxílio nas atividades; pequenos discos, pauzinhos, cartaz, quadro valor de lugar (QVL).

Para o ensino de ciências, algumas sugestões são: construir um aquário ou coelheira e cuidar dos animais, preparar e assar massa de biscoito, etc. Tais atividades permitem a discussão de conceitos como mamíferos, mudanças de estados físicos da matéria, etc. (Abi-Saber, 1962),

Segundo o Instituto de Educação (REVISTA DO ENSINO, 1961), as crianças devem ser encorajadas a expor idéias. Ser responsáveis, respeitar a opinião dos outros, pensarem, refletir através de perguntas e problemas. O ambiente deve apresentar características para o trabalho cooperativo de grupo: carteiras em círculo, cantos de ciências, aritmética, língua pátria. Um ambiente agradável, esteticamente ornamentado. Como podemos verificar várias destas considerações resgatam propostas da Escola Ativa de Dewey ou Freinet.

10 ESTUDOS SOCIAIS

Em Minas Gerais, os Estudos Sociais foram implantados na década de 50, no contexto do PABAE. Visava a desenvolver na criança a compreensão e capacidade de ajustamento e integração social; prepará-las para localizar dados e informações úteis, estabelecer relações físico-geográficas e geográfico-humanas (FONSECA, 2003,52).

William Ragan, cita como causa do desinteresse da criança nesta área, o estudo de História e Geografia em separado, “o conteúdo do livro é muito difícil para as crianças entenderem e trata de conceitos, lugares e fatos muitos distanciados de suas experiências

anteriores” e a memorização de fatos isolados em vez da participação em atividades significativas no nível de seu desenvolvimento (RAGAN, 1964, 238). Para o professor, sua função era a de apenas passar as informações, não propiciando a educação e o aperfeiçoamento da conduta social.

A autora Onolita Peixoto (1964) frisa a necessidade do uso de globo, bússola e mapas, para a compreensão dos conceitos de linha do tempo e cronologia, redondeza da Terra e fuso horário. Um artigo da Revista do Ensino (1962) apresenta as vantagens, finalidades, leituras e os tipos das gravuras no ensino de Estudos Sociais. Incentiva os experimentos ou problemas para desenvolver os conhecimentos, atitudes e habilidades em Estudos Sociais, entre elas: conseguir informações, apreciar fatos, adquirir conhecimentos e entender relações sociais. Envolve o planejamento, discussão, leituras, pesquisas, recursos audiovisuais, confecções de materiais, a comunidade etc.

11 A AVALIAÇÃO – OS CONCEITOS, INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS

Um programa que se propõe a refazer o ensino elementar a partir das metodologias de ensino não poderia deixar de abordar a avaliação e, no contexto do programa, algumas novas concepções de avaliação são apresentadas. No PABAE, a avaliação deveria ser sistemática e contínua para regular o processo de ensino. Cambraia frisa que o termo avaliação muitas vezes é usado no lugar de medir: “comparar alguma coisa com uma unidade padrão enquanto avaliar envolve um julgamento que foi medido em face de algum padrão de excelência ou aceitação”. (CAMBRAIA, 1963, 30).

Com o advento da escola moderna, a finalidade da avaliação passa a ser o desenvolvimento e o crescimento de cada aluno em particular, de acordo com suas possibilidades. “A preocupação do professor é a criança toda, não apenas suas habilidades intelectuais – por isso fala-se em avaliação e não em medida de aspectos isolados” (ESTEVES, 1961:12).

Esteves observa que a expansão dos testes trouxe a preocupação com seus limites: a mensurabilidade dos resultados, os instrumentos quantitativos e qualitativos, a confiabilidade, fidedignidade e validade dos dados. Procurava-se garantir a objetividade, a facilidade de administração e correção através de critérios simples e chaves de correção para testes de escolaridade, de conhecimento ou educacionais.

Quanto aos os testes estandardizados e os denominados por Binet de QI (coeficiente entre idade mental e idade cronológica), Esteves (1961) frisa a insuficiência de apenas um

teste para uma avaliação. Salienta que “hoje, mais do que nunca, predomina na psicologia educacional o método indutivo e experimental, condições indispensáveis para o progresso do conhecimento científico” (ESTEVEZ, 1961,60). Para obtenção de resultados qualitativos, indica a auto-avaliação, a avaliação recíproca e a observação do professor, além da avaliação diagnóstica para descobrir o nível de “adiantamento” das crianças.

Recomenda-se também ao professor sugestões de atividades para estimular a audição e atenção das crianças. Questões que pautam a avaliação das atitudes das crianças por parte do professor, por exemplo: Ele é bom ouvinte? Aprende com os outros? Usa seu saber para tornar a vida mais agradável aos outros?

A Revista do Ensino do RGS (1962) indica avaliação cooperativa. Este tipo de avaliação faz com que a criança veja seu próprio progresso (seus pontos fortes e fracos, onde pode melhorar), além de estimular a auto-avaliação. Cita entre técnicas de avaliação: “observação direta do professor, discussão em grupo, entrevista, testes feitos pelo professor, relatórios, questionários, cartazes, testes sociométricos, standardizados (preparados por um corpo técnico)” (1962,48).

Afora a avaliação, ainda outros aspectos são abarcados pelos autores. Citaremos a seguir alguns deles. Ragan (1964) recomenda quanto ao planejamento, que professores, alunos e pais exijam estudo, discussões e consultas com indivíduos preparados nas diversas fases do planejamento de trabalho. Posteriormente, a comunidade escolar avalia o plano de trabalho. Desenvolvem-se também os planos específicos para as áreas que se quer melhorar. O resultado é um intenso relacionamento entre escola e comunidade.

Com relação à disciplina, os autores Klausmeier et al. (1964) afirmam que a aprendizagem objetiva acontece por meio de um motivo. Ressaltam que o estímulo pode ser importante para motivar a aprendizagem, devendo-se tomar cuidado com as recompensas e castigos, pois podem desmotivar a aprendizagem do aluno.

Outro aspecto da maior relevância: a avaliação do profissional. Bahia destaca que não há formulas mágicas que solucionem os problemas educacionais. Cita alguns princípios que norteiam os cursos de currículo, supervisão e prática de ensino, trazendo uma relevante concepção de avaliação. Frisa: “desejo de crescer, de melhorar seu trabalho, de adquirir atitudes positivas para com as mudanças que terá que realizar em si mesmo, mais do que o desejo de transmitir teorias, dar notas, distribuir diplomas, promovendo alguns, reprovando outros.” (BAHIA, 1964,2).

12 CONCLUSÃO: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Não pretendemos aprofundar aqui a análise referente ao PABAAE. Procuramos considerar, enquanto educadores, alguns aspectos relevantes do Acordo, tendo em vista as diferentes perspectivas dos gestores, dos autores, das cursistas, no que tange a aspectos teóricos e metodológicos. Nossa perspectiva foi procurar entender alguns pontos em que se fundaram as escolhas político-pedagógicas e como estas foram fundamentadas. Encontramos algumas dificuldades, pois apesar do extenso número de publicações internas ao Programa, não existem outras análises históricas, políticas ou metodológicas dele.

Quanto ao **Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar** (PABAAE), destacou os seguintes aspectos:

1 – Do ponto de vista do acesso, enquanto as atividades se desenvolveram fora do país, a língua foi a maior barreira. Ocorreu uma seleção socioeconômica, cultural e mesmo política, na medida em que a indicação se fazia via Secretarias de Estado.

2 – Na etapa seguinte, fixada em território nacional, as professoras intercalavam seus períodos de formação aos períodos de trabalho nas escolas, o que provavelmente significou acúmulo de períodos sem direito a descanso (férias efetivas).

Quanto às críticas e disputas internas, relatadas anteriormente, baseavam-se sobretudo no fato de o Programa gerar certos privilégios, principalmente econômicos, para aquelas professoras que o integravam. Boa parte das críticas externas baseou-se em razões também externas ao Acordo, tais como o receio de deteriorar a fé católica, entre outros.

O Programa se apoiou numa visão da psicologia como ciência positiva, de acordo com a mentalidade científica adequada à época. As decisões fundavam-se na busca do estudo sério e sistemático do desenvolvimento; uma epistemologia científica e genética.

A maior parte do material proposto dentro do programa considera profundamente o *como se faz*; entretanto, pouco ou nada diz a respeito das fundamentações das ações. Ao contrário da década de 20, quando Piaget, Dewey, Montessori e outros autores eram objeto de estudos e fundamentavam as escolhas pedagógicas na Escola de Aperfeiçoamento, no PABAAE não há a ênfase na fundamentação teórica, ou na discussão social e política das medidas propostas, mas há, aparentemente, uma crença na modernidade pedagógica como panacéia que solucionaria o problema da educação. Embora pareça que todas as professoras se lançassem ingenuamente nesta aventura, muitas delas tinham consciência da pouca eficácia destes métodos, como vimos nas entrevistas.

Do ponto de vista didático pedagógico, há alguns aspectos a serem considerados, entre eles, o caráter cientificista que impregnou a maior parte das decisões pedagógicas. A avaliação, o planejamento de atividades e a organização das seqüências didáticas, a enturmação e o reagrupamento em classe, assim como as atividades preparatórias foram guiadas por uma visão científica do desenvolvimento humano e, especialmente, do desenvolvimento infantil.

Em termos de avaliação de aprendizagem, preconizaram a avaliação contínua e formativa, qualitativa e quantitativa. Os autores apontam a complementaridade entre elas. A consequência direta da fundamentação numa psicologia científica foi o uso de testes padronizados e a busca de medidas a partir de um modelo standardizado. Contudo, não houve o abandono de outros aspectos, tais como a socialização, o incentivo à cooperação, ao trabalho em grupo e à convivência. A relação família-escola, atividades centradas nos interesses dos alunos, motivação a partir do cotidiano, criação de situações reais de ensino contextualizadas são também alvos da ação docente. O crivo, segundo o qual tais atividades eram avaliadas, a essência de sua elaboração e avaliação, era a crença na capacidade da ciência de fornecer modelos adequados para a aprendizagem humana a partir da psicologia do desenvolvimento.

Décadas após, algumas ações e modos de pensar aqui apresentados ainda persistem na escola: a crença na necessidade de um período preparatório para a prontidão para a leitura e escrita, o juízo de que o aluno não aprende porque é imaturo, não está pronto para o aprendizado e não há o que a escola possa fazer. Infelizmente, ainda hoje, muitas vezes segue-se atribuindo esse diagnóstico aos alunos ao longo de toda a sua vida escolar e acadêmica, como se ele nunca pudesse encontrar-se maduro de forma satisfatória para o professor. Julgamentos da natureza dos descritos acima, embora fundados haja 50 anos, tornam-se ainda hoje barreiras preconceituosas, impedindo o desenvolvimento do aluno e do professor.

Entretanto, mais do que concluir, devemos apontar a necessidade de maiores pesquisas sobre o período e registrar que muitas das premissas pedagógicas contemporâneas já se mostravam presentes, entre elas a contextualização e concretude do aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABI-SABER, Nazira Feres. A importância do ensino preparatório na aprendizagem da leitura (I). **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 75. Abr. 1961, p. 24-26, 65.

ABI-SABER, Nazira Feres. Algumas sugestões de Linguagem associadas às Ciências Naturais. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 86. Ago. 1962, p. 33-38.

BACHA, Magdala Lisboa. Compreensão, alma da leitura. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 83. Mai. 1962, p. 23-29a.

BACHA, Magdala Lisboa. Seus alunos sabem consultar o dicionário? **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 84. Jun. 1962, p. 36-37b.

BACHA, Magdala Lisboa. Como escrever um pré-livro. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 87. Set. 1962, p. 23-27c.

BACHA, Magdala Lisboa. Habilidades necessárias à leitura informativa. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 92. Mai. 1963, p. 19-20.

BAHIA, Sílvia. *Currículo e Supervisão*. PABAAE. Mar. 1964.

BRANT, Ma, Eleonora de A. *Currículo da escola elementar: novas tendências*. PABAAE Mar 1964. BUFFA, Éster & NOSELLA, Paolo. *A educação negada: introdução estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMBRAIA, Terezinha Nardelli. Vamos avaliar nosso trabalho. **CRIANÇA E ESCOLA**. Nº 2. Dez 1963, p. 29- 48.

CENTRO DE REFERENCIA DO PROFESSOR. *Depoimentos Orais sobre a Educação em Minas Gerais: ampliando a memória oficial*. Belo Horizonte: SEE/MG-CRP, 1998.

CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE. *Programa experimental para a escola primária*, 1º série. Centro de Currículo: PABAAE, 1958.s. d. p. Como ensinar as crianças a ouvir eficazmente – PABAAE. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 78. Set. 1961, p. 40-42.

ESTEVES, Oyara Petersen. *Testes, medidas e avaliação*: Belo Horizonte: PABAAE/Instituto de Educação, 1961.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas: Papyrus, 2003. Instituto de Educação – PABAAE. Como adaptar o processo de trabalho em grupo às limitadas condições de nossas escolas. **REVISTA DO ENSINO**. Rio Grande do Sul: nº 76. Mai. 1961.

KLAUSMEIER, Herbert J., DREDEN, Katharine, DAVIS, Helen C., WITTICH, Walter Arno. *Ensinado na escola primária*. Centro de Publicações Técnicas da Aliança. Rio de Janeiro, 1964. V. 1.

LIMA, Maria Constância X. de. *Problemas em supervisão*. PABAAE. Mar. 1964.

MILTON, Lídia. *Moderno conceito de supervisão*. PABAAE. Mar. 1964.

PAIVA, Edil Vasconcelos, PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Sociedade e pesquisa: PABAAE (1956-1964) a americanização do ensino elementar no Brasil*. Niterói: Eduf, 2002.

PEIXOTO, Maria Onolita. *Habilidades de estudos sociais*: PABAE. Rio de Janeiro: Nacional de Direito, 1964.

RAGAN, William B. *Currículo primário moderno*. Centro de Publicações Técnicas da Aliança. Rio de Janeiro: 1964. s. d. p.

ROSS, Mildred. *Podemos ajudá-lo?* PABAE. Mar. 1964.

SANTOS, Layment Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Somando números inteiros (reserva para a coluna das dezenas). Programa de Leitura – PABAE. REVISTA DO ENSINO. Rio Grande do Sul: nº 75. Abr. 1961, p. 21-23.

Sumário de direções para uma unidade de trabalho. PABAE. REVISTA DO ENSINO. Rio Grande do Sul: nº 89. Nov. 1962, p. 43-49.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Entrevistas para a Tese de Doutorado: *História das Políticas de Educação Infantil em MG – 1908-2000*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, 1991.

Recebido: Março/2005
Aprovado: Setembro/2007