

CAUSAS DA REPETÊNCIA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE PÓRCIA GUIMARÃES ALVES AO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Patrícia Dotti do Prado¹

RESUMO: A tese da educadora Pórcia Guimarães Alves é objeto deste artigo, no qual se busca compreender a confecção da pesquisa, seus vínculos com o INEP, bem como suas correlações com a agenda educacional à época. Essa tese debruçou-se sobre a reprovação escolar no ensino primário curitibano, tomando-a enquanto uma consequência de fatores administrativos, metodológicos, psicológicos, sociais e biológicos. Sua abordagem ao problema foi inovadora e expressou os vínculos da educadora com Anísio Teixeira, além de seu posicionamento relativamente à discussão sobre a aprovação automática dos estudantes. Ao longo do trabalho, Alves rejeitou a explicação corrente sobre a reprovação dever-se às capacidades intelectuais discentes e construiu um argumento que, ao sublinhar as condições precarizadas do sistema escolar municipal, enfocou a repetência como efeito de uma justaposição de causas. Ao final da tese, Alves elaborou um experimento de ensino no Centro Educacional Guáira, no qual examinou a quebra da seriação escolar e seu impacto na aprovação discente, situando a última enquanto condição para a implementação da aprovação automática.

PALAVRAS-CHAVE: Reprovação escolar. Aprovação automática. INEP. Anísio Teixeira.

CAUSES OF SCHOOL FAILURE: CONTRIBUTIONS OF PÓRCIA GUIMARÃES ALVES TO BRAZILIAN EDUCATIONAL THOUGHT

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. E-mail: pradopatriciadotti13@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2140-535X>.

ABSTRACT: Pórcia Guimarães Alves thesis is the object of this article, which seeks to understand the making of the research, its links with INEP, as well as its correlations with the educational agenda at the time. The investigation had as its main focus the school failure in primary education in Curitiba, taking it as a consequence of administrative, methodological, social, psychological, and biological factors. Her approach to the problem was innovative and expressed the educator's links with Anísio Teixeira, in addition to her position regarding the discussion about automatic student approval. Throughout the work, Alves rejected the current explanation about failure to be due to the intellectual capacities of the student and built an argument that, by underlining the precarious conditions of the municipal school system, focused on repetition as an effect of a juxtaposition of causes. At the end of the thesis, Alves developed a teaching experiment at Centro Educacional Guaíra, which was focused on the breakdown of school grades and its impact on student approval, placing the latter as a condition for the implementation of automatic approval.

KEYWORDS: School failure. Automatic approval. INEP. Anísio Teixeira.

CAUSAS DE LA RETENCIÓN ESCOLAR: CONTRIBUCIONES DE PÓRCIA GUIMARÃES ALVES AL PENSAMIENTO EDUCATIVO BRASILEÑO

RESUMEN: La tesis de la educadora Pórcia Guimarães Alves es objeto de este artículo, en el que busca comprender la realización de la investigación, sus vínculos con el INEP, así como sus correlaciones con la agenda educativa de la época. La tesis se centró en el fracaso escolar en la enseñanza primaria de Curitiba, tomándolo como consecuencia de factores administrativos, metodológicos, psicológicos, sociales y biológicos. Su abordaje del problema fue innovador y expresó los vínculos de la educadora con Anísio Teixeira, además de su posición frente a la discusión sobre la aprobación automática de los estudiantes. A lo largo del trabajo, Alves rechazó la explicación de que el fracaso se debe a las capacidades intelectuales del alumno y construyó un argumento que, al subrayar las condiciones precarias del sistema escolar municipal, se centró en la repetición como efecto de una yuxtaposición de causas. Al final de la tesis, Alves desarrolló una experiencia didáctica en el Centro Educacional Guaíra, en la que examinó la desagregación del calendario escolar y su impacto en la aprobación de los estudiantes, colocando esta última como condición para la implementación de la aprobación automática.

PALABRAS CLAVE: Fracaso escolar. Aprobación automática. INEP. Anísio Teixeira.

INTRODUÇÃO

Em 1961, Pórcia Guimarães Alves apresentou uma tese inédita ao concurso à cátedra de Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCLPR), no curso de Pedagogia. Nomeada “Contribuição ao Estudo da Repetência Escolar”, a tese se concentra em um estudo de caso no Centro Educacional Guaíra (CEG), Curitiba (PR), entre 1956 e 1960 (ALVES, 1961). O CEG, centro de demonstração do ensino primário e de formação docente ligado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do Paraná (CEPE), foi dirigido por Alves entre 1954 e 1962. Durante seus anos de direção, o CEG debruçou-se, entre outros objetos, sobre o problema generalizado da repetência no ensino primário em Curitiba, onde se atingiam picos alarmantes e sem sombras de resolução. Com efeito, a pesquisa de Alves visou oferecer tanto uma explicação científica quanto uma solução metódica ao fenômeno da reprovação escolar (BENCOSTTA, 2006, p. 53).

Se os dados municipais eram alarmantes, em 1955 a realidade do CEG não era diferente.² Classes com 30 alunos apresentavam índices de 60% de reprovação (ALVES, 1961, p. 13). Pontapé inicial para o estudo, estes dados foram lidos por Alves na justaposição entre cinco categorias: 1) administrativas, 2) metodológicas, 3) sociais, 4) psicológicos e 5) biológicos. Os dois primeiros termos eram relativos à estrutura escolar, o 3º e o 4º à vida familiar e psíquica discente e o 5º, finalmente, ligado às condições sociais de higiene do estudante e da cidade (ALVES, 1961, p. 19-20). Estas categorias pretendiam circunscrever o objeto de pesquisa a partir de perspectivas superpostas, capazes de oferecerem um diagnóstico mais completo da repetência escolar, passível, sobretudo, de mudança (ALVES, 1961, p. 19-20).

Neste artigo, concentro-me nas tensões explicitadas por Alves entre as cinco causas da repetência escolar, bem como na relação entre o tema de

² Cabe destacar que o CEG foi fundado em 1954. Portanto, os dados de repetência informados se referem a um ano letivo em que as metodologias experimentais e a organização da instituição ainda estavam em construção (ALVES, 1961, p. 13).

sua tese e a agenda educacional brasileira à época – explico à frente. Em sua pesquisa, Alves construiu uma racionalização do fenômeno da repetência escolar tomando por base as redes de interações entre os termos escola-estudante-sociedade. Trata-se de uma perspectiva analítica sobre o ensino primário curitibano em que este foi alçado à categoria heurística de interesse não apenas a uma Sociologia da Educação, particularmente da reprovação escolar, como também a uma investigação sobre as interpretações do país. Assim como a obra de Virgínia Bicudo sobre as relações étnico-raciais na escola permite-nos compreender tanto a circulação de ideias e de conceitos sobre raça e cor no Brasil de início do século XX, quanto a própria socialização escolar (TEPERMAN & KNOFF, 2011, p. 69), acredito que a tese de Alves forneça-nos uma interpretação sobre a desigualdade social e sua renitência no sistema educativo.

Embora a área da educação seja uma constante nos trabalhos clássicos do Pensamento Social Brasileiro (OLIVEIRA, 2014, p. 16), a temática própria da reprovação escolar ganhou aderência à Sociologia Brasileira apenas na década de 1970, após a publicação da obra do sociólogo Luiz Antônio Cunha (ORTIGÃO & AGUIAR, 2013, p. 367). Na introdução de sua tese, em 1961, Alves reforçou este entendimento, chamando a atenção ao baixo interesse público e acadêmico pelo tema, o que incorria em um entendimento rasteiro sobre o fenômeno. À época, enfocava-se apenas nas consequências da repetência no sistema escolar, mormente na impossibilidade de novos alunos acederem às instituições devido à ocupação permanente das vagas pelos estudantes repetentes (ALVES, 1961, p. 4).

A escolha de tal tema para sua tese, porém, não foi à toa e deveu-se a dois motivos centrais: o crescimento alarmante dos indicadores de repetência no ensino primário em Curitiba e o delineamento dos objetivos do INEP durante a direção de Anísio Teixeira (1952 a 1964) – relembro que o CEG era ligado ao Instituto neste período, momento em que a tese foi composta e quando Alves era diretora do Centro (1954 a 1962). Sinteticamente, Teixeira projetou sua gestão do INEP com base em um entendimento da educação como ferramenta para a transformação nacional, rumo a uma sociedade mais democrática, universalizada e,

também, desenvolvida (XAVIER, 1999). Um dos projetos encampados por ele foi o da Reconstrução Nacional, isto é, uma concepção da

Educação comum a todas as crianças pelo maior tempo possível, a ampliação de facilidades educativas para os alunos talentosos, a variedade e flexibilidade do sistema educativo para atender às diferenças de capacidade e interesses. [...]. Essas iniciativas constituem medidas concretas de redistribuição da educação como bem social (NUNES, 2000, p. 17).

Uma das formas de se atingir a universalização do ensino foram os institutos de demonstração e os centros educacionais espalhados pelo país, desenvolvidos tanto para o aprimoramento do ensino quanto para o atendimento de crianças, adolescentes e adultos (CORDEIRO, 2001, p. 242). O Centro Educacional Guáira era um desses centros, a despeito de ser vinculado formalmente à Secretaria de Educação do Paraná e não ao INEP – discuto à frente. A ele cabia “Planejar novos procedimentos para a realidade do ensino primário no estado e, assim, cooperar na inovação do campo escolar desse ensino, presente no programa de reconstrução educacional sugerido por Anísio Teixeira” (BENCOSTTA, 2011, p. 66).

Como pretendo demonstrar, Alves não apenas estava inteirada desta agenda como participava dela. Em sua esteira, a educadora propôs o entendimento de que a repetência escolar é uma consequência social da interrelação entre o estudante, a estrutura escolar e a sociedade na qual está inserido, e, enquanto tal, deve ser explicada através de suas causas (ALVES, 1961, p. 5). Uma vez identificados os problemas-chave, poder-se-ia delinear soluções institucionais e didáticas a fim da reversão do fenômeno – o que, de fato, foi proposto por Alves ao final de sua tese.

Além destes cruzamentos conceituais e de objetivos com o INEP, a tese teve como discussões de fundo os problemas da seriação escolar e da aprovação automática. Tais debates tomaram vulto na década de 1950 e foram incluídos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de

1961³ (BERTAGNA, 2010, p. 194). Face ao suposto sucesso da quebra de seriação nas experiências de ensino inglesa e norte-americana, buscava-se implantá-la no Brasil, a despeito da realidade educacional mostrar-se fortemente precarizada (ALVES, 1961, p. 34). Desde a introdução de seu trabalho, Alves frisou a importância da intervenção nos índices de reprovação não apenas como estratégia de melhoria da qualidade do ensino, mas também enquanto meio para viabilizar qualquer possibilidade de aprovação automática dos estudantes (ALVES, 1961, p. 6). Há um posicionamento claro da educadora em relação a tais discussões, as quais ela visou contribuir teórica e empiricamente, isto é, através do trabalho acadêmico e metodologicamente orientado, bem como por meio da intervenção experimental proposta por ela no Centro de Estudos Guairá ao final da pesquisa.

Dito isto, o presente artigo visa analisar a tese de Alves, tomando-a enquanto um estudo social da educação relacionado ao programa intelectual de sua época. A despeito da baixa adesão do tema da repetência nos estudos sociais, pretendo demonstrar as conexões entre a tese e as preocupações de Anísio Teixeira, principalmente durante seus anos de direção do INEP, e suas contribuições ao debate sobre a aprovação automática. Assim, embora me concentre propriamente no texto de Alves, o artigo apresentará, em um primeiro momento, aspectos da trajetória profissional da educadora. Adianto, desde já, que não seguirei uma redação meramente cronológica e, sim, terei como guia os meandros de sua formação até a criação do CEG, norte desse trecho do texto. Em seguida, farei um exame dos dados e argumentos de sua pesquisa, cruzando o desenvolvimento da tese com o INEP e com as discussões em voga. Tal esforço argumentativo pretende, com efeito, tanto examinar com o devido rigor o trabalho acadêmico de Alves, quanto salientar sua relevância e originalidade quando analisado à luz da agenda dos estudos educacionais brasileiros.

³ A LDB de 1961 aprovou em seu artigo 104º a possibilidade da não seriação escolar em caráter experimental. Para mais informações sobre a LDB, ver: MONTALVÃO (2010).

1. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: DA FFCLPR AO CENTRO DE ESTUDOS GUAÍRA

Em 1961, ano de publicação da tese, Alves tinha 44 anos, dos quais 23 haviam sido dedicados à educação básica e 10 à docência nas cátedras de Didática e de Psicologia da Educação na FFCLPR, ambas ligadas ao curso de Pedagogia. Foi também neste curso que Alves formou-se no ensino superior, em 1940. Ela integrou a primeira turma de Pedagogia da Faculdade e, junto a outros 18 formandos, compôs a leva dos primeiros graduados pela instituição (ALVES, 1988b, p. 71). Antes da formação superior, Alves graduou-se em 1937 pela Escola Normal do Instituto de Educação de Curitiba;⁴ com este diploma, iniciou sua atuação profissional no magistério básico (ALVES, 1988b, p. 67). Ao longo de sua carreira, a educadora esteve ligada simultaneamente ao ensino nos níveis superior e básico, bem como à direção de escolas e centros de pesquisa. Tal lhe rendeu, ao final da vida, uma prolífica trajetória, com passagem por diversas instituições relevantes tanto ao Paraná quanto ao país. Buscarei demonstrar algumas destas conexões nos trechos que se seguem.

A abertura da FFCLPR em 1937 marcou a criação da primeira instituição do tipo no estado, após as iniciativas observadas em São Paulo na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) e na Universidade de São Paulo (USP) (WESTPHALEN, 1988, p. 16). Por conta da recente institucionalização do ensino superior paranaense, os esforços subsequentes à formação de Alves voltaram-se mormente a duas esferas: a formação de associações, grupos e comitês de especialização e formação continuada para os recém-graduados e, não menos importante, à criação

⁴ Sua formação intelectual foi objeto de grande atenção e incentivo familiar, principalmente de seu pai, Orestes Guimarães, um comerciante de arte e antiguidades de Paranaguá (PR) (PRADO, 2020, p. 92). A família de sua mãe, Magdalena Guimarães, era tradicionalmente estabelecida e pertencia às elites ligadas à exportação de mate no Porto de Paranaguá (WESTPHALEN, 1988, p. 94). Seu avô paterno era Manoel Antônio Guimarães, a quem foi concedido, por Dom Pedro II, o título nobiliárquico de Visconde de Nácar (RIBEIRO, 2018a, p. 33).

de oportunidades de inserção profissional especializada a eles.⁵⁶ De sua formatura até 1952, data de interesse a este artigo por formalizar a regulamentação do CEPE, gérmen do Centro Educacional Guaíra como se verá à frente, Alves criou, animou e/ou integrou os seguintes espaços, entre outros: Centro Feminino de Cultura, Associação de Ex-Alunos da FFCLPR, Associação de Assistência à Criança do Paraná, Conselho Social da Sociedade de Cultura-Artística Brasília Itiberê, Comissão do IBECC, Comissão Paranaense de Folclore e o Instituto de Pesquisa da FFCLPR⁷. Cabe notar que, nos dois primeiros grupos, nos quais Alves foi presidente/diretora, os esforços de organização expressavam a necessidade de construir espaços profissionais aos/as graduados/as, bem como a manutenção das relações dos associados com a FFCLPR, instituição central para o conhecimento especializado em Curitiba (PRADO, 2020; GUERIOS, 2017). Tais destaques são relevantes, pois Alves preocupou-se constantemente com a atualização da produção de conhecimento, principalmente aquele relativo às metodologias de ensino, como se verá.

Entre essas atividades, chamo a atenção à participação de Alves no funcionamento do CEPE. As primeiras reuniões para a fundação do CEPE foram tocadas pelo antropólogo e docente da FFCLPR José Loureiro Fernandes em 1948, junto à Associação de Ex-Alunos da FFCLPR, da qual Pórcia era diretora.⁸ Nesta reunião, Alves encaminhou uma proposta

⁵ Assim como nos casos da ELSA e USP, na FFCLPR houve a contratação dos recém-formados/as a cargos de assistência à docência (PRADO, 2019, p. 106). No entanto, houve nessa última um constrangimento particular à docência feminina, motivado pela contratação dos Irmãos Maristas como subsidiadores da Faculdade de 1939 a 1945, quando esta esteve à beira da insolvência: eles não permitiam mulheres nos cargos docentes (ALVES, 1988b, p. 75). Além deste impedimento, Alves também relatou a dificuldade em encontrar postos de trabalho após a formatura (ALVES, 1988b, p. 76). O diploma especializado foi objeto de conflito entre os profissionais formados pelas Escolas Normais e aqueles graduados pela FFCLPR, uma vez que, com isso, aumentavam-se as exigências e concorrência aos cargos (PRADO, 2020, p. 85-86).

⁶ Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

⁷ Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

⁸ Caixa 6. Conclusões da mesa redonda realizada em 29 de maio de 1948, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves,

para criação do curso de especialização em Orientação Educacional e Profissional para os recém-formados pedagogos.⁹ A organização do curso foi a reflexão inicial à fundação do CEPE. Explicarei esta relação adiante. No momento, destaco que, em 1948, além da docência e pesquisa, Loureiro havia assumido a Secretaria de Educação do Paraná a convite do governador Moysés Lupyon.¹⁰ Um dos primeiros projetos do antropólogo foi o de estruturar a Secretaria, pois se tornou órgão independente por Lupyon naquele mesmo ano (GUERIOS, 2021, p. 11). Em conjunto a Murilo Braga, diretor do INEP, um dos planejamentos de Loureiro para 1948 foi a criação do Conselho Estadual de Educação e Cultura (CEEC), responsável por realizar análises e recomendar as reformas cabíveis ao sistema educativo paranaense (GUERIOS, 2021, p. 11). Por estes motivos, a Associação de Ex-Alunos encaminhou a Loureiro a proposta de criação do curso, o que foi conduzido por Alves junto ao catedrático através da Secretaria de Educação. Seguido de sua participação neste evento, Alves foi nomeada por Loureiro assistente da pasta,¹¹ com atuação sobretudo no CEEC,¹² futuramente, durante a gestão de Newton Carneiro, ela seria sua assessora (ALVES, 1988a, p. 133).

Ao longo de sua permanência na pasta (até 1954), Alves realizou uma série de viagens pelo Brasil, principalmente ao Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, tanto para realizar os cursos ofertados pelo INEP¹³

Arquivo IHGPR.

⁹ Caixa 6. Conclusões da mesa redonda realizada em 29 de maio de 1948, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo IHGPR.

¹⁰ Loureiro foi secretário de educação durante o ano de 1948, tendo solicitado exoneração por diferenças quanto à direção da pasta. Ele retornou ao mesmo cargo em 1950; ao final de 1951, ele solicitou novamente o desligamento da Secretaria (GUERIOS, 2021, p. 11 a 14).

¹¹ Alves permaneceu como assistente da pasta até 1954, quando aprovada no concurso para trabalho administrativo no CEPE. Disponível em: Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

¹² Além disso, devido à ampla rede de contatos constituída por Loureiro ao longo dos anos, ele providenciou à Alves cursos de especialização em Psicologia Educação na Universidade do Chile (PRADO, 2020, p. 82).

¹³ Em 1948, os/as docentes do CEPE compareceram aos seguintes cursos do INEP: direção e inspeção do ensino primário; administração e organização dos serviços do ensino primário; medidas educacionais; e desenho, modelagem e trabalhos manuais. Disponível em: Caixa 6.

quanto para coletar informações sobre a estrutura de centros de estudos e pesquisas, a fim de embasar a criação do CEPE.¹⁴ Esse período marcou a circulação de Alves também em congressos e eventos a nível nacional, como o Congresso Nacional de Educação, no qual teve a oportunidade de conhecer personalidades como Otto Lara Rezende, Fernando Sabino e Hélio Peregrino (ALVES, 1988a, p. 131). A aproximação com Anísio Teixeira, por outro lado, parece ter ocorrido ao final de 1947, quando Alves, em viagem por Salvador, onde residia o educador, lhe entregou em mãos uma carta do então Secretário de Educação do Paraná, Gaspar Vellozo (ALVES, 1988a, p. 132). Posteriormente, dentro da Secretaria de Educação, Alves foi encarregada dos assuntos ligados ao INEP, motivo pelo qual ela estreitou o contato com o educador. O CEPE, por fim, formalizou o relacionamento institucional entre ambos. Por meio dele, constituiu-se um intercâmbio docente entre o INEP e a Secretaria de Educação-PR: diversas professoras paranaenses realizavam os cursos de formação no Instituto, em espécie de “convênio” com o CEPE, para aplicação dos novos conhecimentos e avaliação das condições escolares no Paraná (ALVES, 1988a, pp. 132-133).

A criação propriamente do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais ocorreu alguns anos depois, em 1952, já na gestão de Newton Carneiro na Secretaria de Educação-PR, embora o Centro já existisse desde 1948.¹⁵ No entendimento de Alves, o fundamento do CEPE foi lançado no curso aos ex-alunos, uma vez que se punha em pauta a necessidade de investimento em formação e em pesquisas relativas ao ensino básico paranaense, sobretudo em termos de capacitação docente (ALVES, 1988a). Tais objetivos, por sua vez, estavam de acordo com os objetivos do Conselho Estadual de Educação e Cultura do Paraná, pensado na

Regimento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, de 1948. Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR. Desde 1947, o Instituto passou a ofertar cursos para especialização formação docente, organização escolar e sobre temas teóricos da educação (BENCOSTTA, 2011, p. 51).

¹⁴ Caixa 6. Regimento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, de 1948. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

¹⁵ O Centro foi criado em 1948, através da Lei n. 170. Seu regulamento, por outro lado, foi aprovado apenas em 1952, através do decreto n. 4387 (BENCOSTTA, 2011, p. 51).

gestão de Loureiro Fernandes, e do INEP, instituto norteador das políticas educacionais a nível nacional. Um ano depois, em 1953, Alves seria também designada por Anísio Teixeira à direção do Estágio de Aperfeiçoamento para Professores do INEP, em sua vertente paranaense.¹⁶ Cabe notar que a fundação do CEPE ocorreu, pelo menos, três anos antes da fundação do Centro de Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, bem como dos Centros Educacionais Regionais em Belo Horizonte, Salvador, Porto Alegre, Recife e São Paulo (FERREIRA, 2008, p. 279). Estes Centros foram os veículos do INEP para a reconstrução nacional através da educação, conforme pensada pelo educador (FERREIRA, 2008, p. 279).

Se a criação do CEPE antecedeu a fundação dos centros do INEP, isto foi devido ao fato dele estar integrado à Secretaria de Educação do Paraná como órgão técnico consultivo e, não, ao INEP.¹⁷ Durante a gestão de Loureiro Fernandes, a pasta foi objeto de enorme redefinição, com a formação inclusive de uma Comissão de Reestruturação da Secretaria pensada junto ao INEP e da qual Alves participou.¹⁸ Um dos intentos de Loureiro era a fundação de um viés técnico e especializado à pasta, centralizando nela a “Definição das políticas educativas, de emprego de recursos e de fiscalização” (GUERIOS, 2021, p. 12). Através dos relacionamentos institucionais constituídos pela Secretaria e por Alves desde 1948, o Instituto apoiou financeiramente o CEPE, bem como serviu de alicerce institucional para a promoção de suas pesquisas e objetivos (BENCOSTTA, 2006). Por isso se nota, na proposta do CEPE, uma significativa semelhança com o programa do INEP:

Elaborar estudos e investigações psicopedagógicas com o fim de manter o trabalho escolar em bases rigorosas e objetivas; produzir medidas para a organização das classes, como a

¹⁶ Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

¹⁷ Caixa 6. Regimento do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, de 1948. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR

¹⁸ Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

verificação de matrícula, frequência e repetência; fornecer programas de ensino e sistemas de avaliação escolar; ordenar o levantamento dos prédios escolares públicos e de seus equipamentos; constituir o cadastro de professores públicos do Paraná; organizar e manter os serviços de orientação educacional; e, por fim, fazer conhecer por meio dos cursos de aperfeiçoamento e de publicações, em especial, de uma revista da própria Secretaria de Educação e Cultura, os resultados dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no Cepe (BENCOSTTA, 2006, p. 52).

Da experiência na direção da instituição e da direção do núcleo de estágios do INEP-PR, Alves e demais colegas do CEPE “sentiram a necessidade de instalar uma escola que servisse de modelo para as demais”.¹⁹ Em 1953, pouco tempo após o aniversário de um ano de fundação do CEPE, foi criado o Centro Educacional Guaíra, com Alves em sua direção. As preocupações do CEG eram semelhantes às do CEPE, com o diferencial dele ser, também, um centro de demonstração e aplicação de novas metodologias de ensino. Ambas instituições se complementavam, na medida em que o CEPE analisava e diagnosticava a realidade educacional paranaense, buscando as causas dos problemas e suas possíveis soluções. O local de implementação das vislumbradas respostas era, com efeito, o CEG.

Diferentemente do CEPE, porém, o Centro Educacional Guaíra foi inteiramente pensado e constituído em contato com o INEP.²⁰ Mais precisamente, o CEG encarnou os objetivos do Instituto de cabo a rabo, constituindo-se através das recomendações de Anísio Teixeira sobre a estrutura física das escolas, do mobiliário, dos uniformes, avaliação e seriação escolar e, naturalmente, da formação docente (MOSSORUNGA, 2006). Foi também à Teixeira que Alves recorreu para solicitar financiamento à compra do terreno e construção do Centro, em 1953 (ALVES, 1961, p. 8).

¹⁹ Caixa 3. Currículo Vitae de Pórcia Guimarães Alves, 1972. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

²⁰ Caixa 5. Esboço do histórico do Centro Educacional Guaíra, 1980. Disponível em Coleção Pórcia Guimarães Alves, Arquivo do IHGPR.

Com efeito, o CEG apresenta a forma mais acabada da relação entre Alves e o educador, bem como entre o INEP e os projetos educacionais no Paraná (BENCOSTTA, 2006).

Alves foi diretora do CEG de 1954 a 1962 e utilizou este espaço, bem como o CEPE, para composição de sua tese. O primeiro para acompanhamento dos indicadores de reprovação e das condições escolares à nível municipal, e o segundo enquanto estudo de caso e como instituição de demonstração da proposta de Alves para o decréscimo da reprovação escolar – sendo esta focada em um novo regime de seriação implementado após alterações metodológicas e administrativas no CEG. Acredito que a própria confecção da tese torne clara as conexões entre ambas instituições, assim como a proposta de cada uma, principalmente desde o ponto de vista da educadora.

Sem me ocupar mais da trajetória de Alves, analiso a seguir a construção de sua tese. Reforço como a pesquisa situa a carreira da educadora em uma justaposição entre diferentes instituições e agendas, expressa na abordagem adotada na investigação e nas discussões encampadas por ela. Refiro-me, pois, às recomendações do INEP sobre os objetivos da educação e qualificação docente, bem como ao debate nacional acerca da aprovação automatizada e do regime seriado de ensino.

2. CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DA REPETÊNCIA ESCOLAR

Em 1954, a situação da reprovação escolar no ensino primário curitibano foi alçada à condição de “Calamidade pública”, com direito à discussão nos jornais e centros decisórios da cidade (ALVES, 1961, p. 5). Puniam-se os estudantes repentes, cabendo a eles a responsabilidade pela escassez de vagas escolares. Isto é, em vez de, no entendimento da educadora, buscarem-se explicações para a permanência dos estudantes em determinadas séries do ensino, situavam o evento da reprovação como uma causa ao problema da insuficiência de vagas escolares. A repetência terminava, assim, diluída em um segundo e também complexo desafio, o da implementação de novas unidades escolares ou ampliação das já existentes (ALVES, 1988a). Desta crítica parte a análise de Alves.

Para a educadora, a reprovação era, antes, uma consequência do enredamento de fatores sociais, psicológicos e biológicos (ALVES, 1988, p. 19). Um exame de tal calamidade deveria considerá-lo, de saída, desta forma, pois assim seria viável tanto reconhecer suas causas quanto corrigi-las, na medida do possível. A perspectiva de Alves incluía, ainda, uma outra camada: embora o problema fosse o da repetência escolar dos estudantes, uma vez que este fosse entendido como uma consequência, lançava-se luz à problemática formação docente, às dificuldades da administração escolar, à escassez de apoio institucional municipal aos colégios e, finalmente, à desigualdade econômica e de acesso à educação na cidade. Como demonstrou Alves (1961), embora tais fatores fossem, em princípio, independentes do desempenho intelectual dos estudantes, o impactavam diretamente. A torção argumentativa de Alves provocava, assim, não apenas uma revisão do entendimento da reprovação escolar, como forcejava o atendimento ou, ao menos, o reconhecimento dos demais problemas relacionados ao fenômeno. Ao fazê-lo, a educadora tensionava igualmente a possibilidade da aprovação automática dos estudantes, uma vez que, ao evidenciar o estado institucional da educação, ela situava a qualidade do ensino como uma das causas do alto índice de reprovação.

Como pretendo demonstrar, a análise de Alves sobre a reprovação esteve fundamentalmente amparada na possibilidade de intervenção e reversão das taxas de repetência escolar. Esta proposta manuseava as instituições ligadas ao CEG, tais como o CEPE, o INEP e a própria Secretária de Educação, à medida que a) pensava e analisava o fenômeno com base na realidade educacional curitibana, b) detalhava o campo de pesquisa com os estudantes e a realidade escolar do CEG, c) propunha as intervenções necessárias com base nas recomendações e projetos em andamento no INEP, com o cuidado necessário de adaptá-los à realidade local. A explicação destas afirmações compõe o núcleo deste trecho do artigo.

Nos subtópicos que se seguem, abordo a confecção da tese, desde suas motivações até a organização metodológica. Em seguida, enfoco as interpretações de Alves, com ênfase nos conceitos e referências bibliográficas empregadas, bem como naquilo que Alves (1961, p. 15)

denominou “causas da repetência escolar”. Por fim, apresento brevemente algumas das sugestões da educadora para a reversão da reprovação escolar, conforme os experimentos realizados por ela no CEG. A conexão da tese com a agenda do INEP está entremeadada ao longo dos quatro subtópicos.

2.1 A MONTAGEM DA PESQUISA

Embora o CEG fosse um centro de demonstração de ensino, ou seja, uma instituição escolar pensada para a melhoria das metodologias de educação e da estrutura educacional como um todo, as mazelas verificadas pelo CEPE no ensino paranaense, sobretudo em termos dos índices de reprovação, se repetiam ali. Não à toa, em 1954 o índice de repetência na 4ª série do CEG chegou a 60% (ALVES, 1961, p. 13). O que explicaria tal indicador? E, mais precisamente, quais medidas poderiam revertê-lo? Com tais questões em mente, em 1955 Alves implementou ali a recuperação pedagógica, a fim de reduzir o índice de reprovação. Esta foi dividida em três modalidades: classes de recuperação, recuperação extraclasse e recuperação no horário da classe.²¹ Além deste projeto, Alves instalou também o Serviço de Orientação Pedagógica, na qual buscou atender os estudantes repetentes ou com problemas disciplinares com a finalidade de acompanhar integralmente seu desenvolvimento, assim como mapear os desafios educacionais enfrentados por eles à nível pessoal (ALVES, 1961, p. 13).²² Apesar de apresentarem resultados positivos, estas medidas não reverteram totalmente a situação, de modo que, em 1958, Alves conduziu

²¹ A primeira era referente a estudantes com dificuldades de aprendizagem em todas as disciplinas da série escolar em que se encontravam. A recuperação extraclasse acontecia no contraturno, com professora especializada para o atendimento de até 15 alunos. A recuperação extraclasse, por sua vez, era relativa à reprovação em apenas uma disciplina e também acontecia no contraturno com professora especializada. Por fim, a recuperação no horário de classe se referia à atenção docente aos estudantes com problema de aprendizado, sem, contudo, terem reprovação ou necessitarem de apoio à nível de permanência na escola no contraturno. A professora deveria atendê-los dentro da sala de aula, no horário regular, enquanto os demais alunos fizessem algum outro exercício (ALVES, 1961, p. 13-14).

²² O resultado dessas intervenções foi publicado no artigo “Perturbações Emocionais na Aprendizagem”, (ALVES, 1958).

uma investigação intensiva com os estudantes repetentes no ano anterior. Este exame deu origem à sua tese.

Se, por um lado, a pesquisa se iniciou pela constatação da complexidade e da necessidade de investigação sistemática da reprovação no CEG, por outro, as experiências com a recuperação pedagógica e o serviço de orientação reforçaram as dimensões sociais e administrativas do fenômeno, embora não o tivessem solucionado. Justamente por isso, urgia identificar as demais causas prováveis da repetência escolar (ALVES, 1961, p. 19).

O primeiro passo empreendido foi o mapeamento dos dados de reprovação no CEG no ano de 1957. Alves os dividiu em duas frentes: tabulação dos dados quantitativos da escola e a identificação dos alunos repetentes. Em relação ao primeiro, Alves os apresentou da seguinte forma:

Número de classes	Série	Matrícula	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO	
			Dados obtidos	%	Dados obtidos	%
6	1ª	154	113	73,3%	41	26,6%
5	2ª	150	100	66,6%	50	33,3%
4	3ª	113	77	68,1%	36	31,8%
4	4ª	113	101	89,3%	12	10,6%
1	5ª	28	27	96,4%	1	3,5%
20	5	558	418	74,5%	140	25%

Fonte: ALVES, 1961, p. 16.

Para a identificação dos estudantes reprovados, devido ao volume, foi selecionada uma amostra de 28 discentes, o que representou 20% dos reprovados. Para estes, Alves elaborou uma ficha de identificação repartida em quatro categorias: 1) dados do estudante (nome, série, sexo, resultado do teste ABC, I.C., I.M., Q.I.,²³ realização das lições de casa, a quantidade de vezes em que ele foi reprovado e em qual matéria); 2) informações sobre os pais (grau de escolaridade e profissão); 3) casa (organização e asseamento

²³ Os testes ABC foram divulgados pelo movimento da Escola Nova em 1933 como medida da maturidade do estudante para o aprendizado da leitura e escrita. Através dele, se mediam a idade cronológica (IC), a idade mental (IM) e o quociente de inteligência (QI) (BASSINELLO, 2016, p. 55).

do imóvel, e estrato social); e, por fim, 4) atividades (se o estudante ouvia rádio, praticava esportes, lia revistas, jornais ou livros, e se ia ao cinema) (ALVES, 1961, p. 38). Apenas os dados do estudante foram tabulados diretamente dos livros de matrícula e de acompanhamento pedagógico e psicológico escolar; para a coleta dos demais, foram realizadas visitas às famílias, diretamente em suas casas (ALVES, 1961, p. 15-16).

É importante observar como a elaboração do questionário considerou, de antemão, dimensões extraescolares, em acordo à própria motivação da pesquisa e às recomendações do INEP (ALVES, 1961, p. 8), cuja concepção de educação demandava uma análise social da origem e do desempenho dos estudantes (NUNES, 2000). Se a escola é pensada de acordo com as necessidades e perfis dos alunos, uma de suas atribuições deve ser, portanto, conhecer seu corpo discente. Este entendimento integra a concepção da ficha de identificação estudantil elaborada por Alves.

Como indicado anteriormente, o preenchimento das informações relativas à família e às atividades extracurriculares dos estudantes fez-se com base em entrevistas tomadas nas casas dos alunos. Nomeadas “Entrevistas Sociais” e realizadas tanto Alves quanto professoras do CEG, elas tiveram como norte o seguinte roteiro de perguntas:

1 – Nome do Aluno	
2 – Data de Nascimento	
3 – Como estuda o aluno	Tem horário / Local / Precisa mandar
4 – Instrução dos pais	Primária / Secundária / Superior
5 - Profissão dos pais	A mãe trabalha fora ou em casa.
6 – Nacionalidade dos pais	
7 – Casa – Organização	Material / Madeira / Quantas peças / Limpa / Suja/ Número de pessoas / Quantas no mesmo quarto / Aspecto do mobiliário / Própria / Alugada
8 – Atividades lúdicas	Rádio (ouve muito ou pouco) / Vai ao futebol / Lê revistas / Jornais / Vai ao cinema / Outras

As entrevistas com os pais ocorreram em 1958 e se repetiram em 1960, no entanto, com amostras diferentes. A retomada da coleta de dados se explica pela possibilidade de intervenção na seriação escolar, autorizada em 1958 pela Secretaria de Educação do Paraná e implementada em 1959 no CEG (ALVES, 1961, p. 33). Trata-se da definição de um calendário pedagógico baseado na velocidade e desempenho da turma em cumprir os conteúdos do programa, o que suplantaria os semestres fixos, com férias de inverno e verão. Para os casos dos estudantes com baixo rendimento, em vez reprová-los ao final do período, eles seriam inseridos em classes de continuação, para que seguissem o processo de aprendizagem até o desempenho esperado. Com uma seriação mais flexível, evitar-se-iam as reprovações relacionadas à duração pré-determinada do ano letivo, causa provável de repetência dos discentes com aprendizado moroso. Enquanto diretora do CEG, Alves propôs à Secretaria de Educação do Paraná intervenções na seriação escolar desde 1955, mas sem sucesso. Apenas em 1958, quando um novo titular assumiu a Secretaria, foi autorizada a quebra da seriação no CEG, em caráter experimental, para 1959 (ALVES, 1961, p. 33-34). Por este motivo, no ano seguinte Alves debruçou-se novamente sobre os dados da repetência na escola, porém, desta vez, em análise também da efetividade do experimento. Os dados coletados em 1960 se referiam, com efeito, ao ano letivo anterior.

Para esta nova coleta, a educadora utilizou as mesmas fichas de identificação dos alunos e de suas famílias, bem como reuniu os mesmos dados sobre os percentuais de aprovação e reprovação por série na instituição. Novamente, para o estudo de caso de 1960, foi selecionada amostra de 20% entre os reprovados (16 estudantes). Além disso, nos estudantes da amostra aplicaram-se testes ABC idênticos aos de 1958. Os resultados e avaliações dessas coletas são discutidos a seguir.

2.2 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ao finalizar o levantamento de 1958, uma das preocupações da educadora foi distinguir entre dificuldades de aprendizado e deficiência intelectual (ALVES, 1961, p. 13). Em suas palavras, “convém frisar

que em nenhum dos casos se trata de crianças excepcionais, mas simplesmente de crianças com retardamento pedagógico, ou dificuldades passageiras para fixação das matérias do programa” (ALVES, 1961, p. 13). A distinção observada pela educadora é dotada de sentido se considerado seu entendimento sobre a reprovação como um evento ligado a fatores sociais, psicológicos e biológicos, isto é, mais complexo do que a pura e simples atribuição de responsabilidade às capacidades intelectuais dos discentes. Não por acaso, a ficha de identificação dos estudantes contou com diversas sessões, que cotejavam a experiência educacional com acontecimentos familiares, psicológicos, econômicos etc.

Este olhar está presente em toda tese, inclusive naqueles momentos em que Alves discutiu a relação entre os resultados dos testes de Q.I. e os índices de reprovação. Malgrado 63,6% dos estudantes das amostras de 1957 e 1959 terem se classificado nos estratos qualificados “deficitário, rude e debilidade definida” de Q.I. (ALVES, 1961, p. 28), Alves ocupou aproximadamente três páginas de seu trabalho detalhando casos de estudantes cujos baixos resultados se explicavam, também, pela vivência em ambientes desfavoráveis emocionalmente, por vezes violentos, sem incentivo ao estudo ou mesmo muito pobres. Além disso, uma preocupação clara da educadora foi construir uma solução específica para os estudantes repetentes com Q.I. menor que 50 (classificação: debilidade definida), ao invés de abandoná-los à própria sorte no sistema escolar. Um destes destinos foi a criação de uma classe especial, voltada ao atendimento dos discentes com Q.I. inferior a 50 (ALVES, 1961, p. 28-29).

Em certo contraste a estas afirmações, ao final do texto, Alves anexou pequenas sínteses de cada uma das 16 entrevistas sociais realizadas em 1960. Nestas, há uma quantidade expressiva de estudantes classificados como apáticos ou desinteressados das interações escolares, a despeito de possuírem uma estrutura familiar adequada e incentivos ao estudo. Não está claro qual foi o destino destes casos, mas eles complexificam à análise e a leitura dos dados, na medida em que não permitem respostas rápidas ao problema da reprovação, tal como aquelas oferecidas pelas relações pejorativamente autoexplicativas entre repetência e deficiência intelectual ou repetência e pobreza, e que Alves buscou combater em sua análise.

Daí a preocupação da educadora em frisar serem múltiplas as razões da reprovação.

Se estas são algumas das interpretações derivadas das coletas de dados, não à toa Alves definiu como cinco as causas prováveis da repetência escolar no ensino primário (ALVES, 1961, p. 19). Seriam elas:

A) Causas Administrativas: relativas às determinações à nível do poder público, tais como atribuição de professores, sua transferência entre escolas e remoção, e à nível da diretoria escolar, responsável por designar o corpo docente às turmas, a organizar a escola e rotar seus princípios metodológicos. No tocante a essa causa, Alves demonstrou, por exemplo, como a rotatividade docente impactava diretamente os índices de reprovação, uma vez que não se construía um engajamento nem afinidade entre a professora e a turma, e como este problema se referia diretamente ao poder público e ao programa da diretoria da escola (ALVES, 1961, p. 20). Fazia-se necessário, portanto, a fixação de quadro docente na escola e em número suficiente, bem como a atualização pedagógica da diretoria para acompanhamento e aprimoramento da qualidade da escola.

B) Causas Metodológicas: também relacionadas às questões da direção escolar, mas não apenas. Se à direção cabia incentivar e divulgar metodologias de ensino, bem como acompanhar a natureza do ensino ofertada pelo quadro docente, dos professores se esperava uma atenção à sua própria atuação e formação. Isto é, por vezes, as dificuldades de aprendizado do alunato estavam ligadas à ausência de metodologia adequada para transmissão de conhecimento, sobretudo nas disciplinas mais abstratas, como a matemática. Alves enfatizou este ponto, demonstrando como “a formação do professor é pois fator decisivo, porque estarão na sua dependência as atividades de classe, os métodos de ensino e o material didático. E se não houver dificuldades administrativas ao trabalho docente, a professora *bem formada* poderá realizar seus planos com eficiência” (ALVES, 1961, p. 22, grifos no original). Do ponto de vista da educadora, urgia oferecer cursos de capacitação docente, dotados de conhecimentos tanto para enriquecimento da rotina escolar quanto para identificação de falhas nos materiais didáticos, nas metodologias e nas didáticas empregadas.

C) Causas Sociais: são os fatores ligados propriamente ao estudante e a seu ambiente familiar. Para a defesa destes elementos, Alves mobilizou toda sua coleta de dados, agrupando os dados e cruzando-os com o rendimento dos alunos. Das correlações estabelecidas pela pesquisa, a educadora destacou quatro (ALVES, 1961, p. 25): o baixo incentivo ao estudo ou atividades lúdicas no ambiente doméstico, em lares com pais escolarizados ou não; relacionamentos conflituosos entre a escola e o lar, isto é, situações em que a família não concordava com a metodologia de ensino ou mesmo com os conteúdos informados; c) instabilidade econômica, o que poderia resultar em mudanças constantes de endereço e moradias sem espaço exclusivo ou adequado ao estudo, bem como em lares com pais ausentes devido à larga carga horária de trabalho; e, por fim, instabilidade emocional. Neste ponto, Alves destacou os casos de estudantes que conviviam em lares dotados de violência ou irritabilidade de parte dos pais, que os castigavam ou continuamente desprezavam. A possibilidade de atuação vislumbrada pela educadora era, com efeito, aquela empregada desde 1955 no CEG: o Serviço de Orientação Pedagógica, onde tratavam-se psicologicamente as crianças com profissionais especializados e realizavam os testes cabíveis de personalidade e desenvolvimento intelectual.

D) Causas Psicológicas: estas se referem, principalmente, aos resultados do teste ABC, em que se mediu o Q.I., bem como a idade mental relativamente à idade cronológica da criança. Neste ponto, como informado anteriormente, houve um cuidado analítico de Alves em destrinchar os resultados do teste de Q.I. face tanto aos demais aspectos da personalidade infantil quanto às demais causas prováveis da repetência (ALVES, 1961, p. 28). Contudo, a educadora destacou o baixo Q.I. e os desequilíbrios emocionais íntimos dos estudantes como os principais fatores psicológicos motivadores da repetência. Enquanto tais, eles deveriam ser tratados pela diretoria e pela professora responsável da turma, a fim de, juntas, desenharem a melhor solução para cada caso.

E) Causas Biológicas: por fim, estes motivos de reprovação estão ligados ora aos problemas de saúde pública, tais como epidemias e doenças contagiosas, ora ao próprio desenvolvimento físico dos alunos. Em relação

ao último, tratavam-se de casos de desajustamentos nas interações escolares devido ao desenvolvimento físico, sobretudo das crianças das últimas séries do ensino primário. Para a educadora, no entanto, embora as causas biológicas figurassem entre os cinco motivos prováveis da reprovação, elas se referiam a fatores indiretamente responsáveis pela repetência e não deveriam ser considerados isoladamente (ALVES. 1961, p. 30).

Ao racionalizar o fenômeno da reprovação e fraturá-lo em cinco categorias, Alves confeccionou uma interpretação fortemente sociológica sobre a educação, mas, principalmente, sobre a desigualdade ligada a esta. Por meio dos dados coletados e de sua interpretação, temos acesso a um exame minucioso do ensino primário curitibano, das possibilidades de intervenção nele e, não menos importante, um entendimento da escola como um microcosmos em que diferentes dimensões da vida social se justapõem diariamente. Por isso mesmo, percebe-se ao longo das categorias a elaboração de uma estratégia de controle dos índices de reprovação, seja através de breves sugestões, seja por meio de críticas tecidas aos próprios dados coletados. De forma mais ampla, Alves desenhou uma estratégia experimental para diminuição da reprovação no ensino primário. Esta envolvia, com efeito, cada uma das causas identificadas, com especial atenção às alterações metodológicas cabíveis e ao atendimento personalizado aos alunos repetentes.

2.4 O EXPERIMENTO NO CENTRO EDUCACIONAL GUAÍRA

No ano de 1959, com a permissão da Secretaria de Educação do Paraná, Alves implementou em algumas séries do CEG um novo regime de seriação escolar. O objetivo do experimento era avaliar uma nova organização do ano letivo, que acompanhasse o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Nem todas as classes foram afetadas pelo novo regime, integrado apenas a algumas turmas para comparação posterior de dados. Certas séries mantiveram, assim, o esquema letivo semestral (de janeiro-julho e agosto-dezembro, com as férias fixas de verão e inverno), enquanto outras classes foram organizadas de acordo com o aproveitamento da própria turma, fosse este mais rápido ou moroso. No caso da modalidade

com quebra da seriação regular, as férias pré-fixadas seriam apenas as de Páscoa e Natal (ALVES, 1961, p. 33).

À essa altura, o argumento da Alves considerava, de saída, a necessidade de que os problemas relativos a cada causa fossem corrigidos ou, ao menos, mapeados. A quebra da seriação sugerida pela educadora só deveria acontecer, portanto, depois que estes primeiros caminhos estivessem já pavimentados. Se nota, nesta construção argumentativa, um encadeamento de fatores. Em primeiro lugar, a necessidade de visibilidade dos indicadores internos de repetência; em segundo, a identificação e acompanhamento dos estudantes repetentes; em terceiro, a implementação de serviços de orientação pedagógica e de salas de recuperação; e, por fim, o delineamento de tratativas para sanar os principais problemas metodológicos e didáticos da escola, sejam ligados à direção, sejam ao corpo docente. Este expediente analítico constrói, *per se*, uma via de solução do fenômeno.

A reflexão da tese, no entanto, vai além e se vale das possibilidades de intervenção e demonstração possibilitadas pelo próprio CEG. Neste particular, é interessante notar o enredamento das dimensões acadêmicas e profissionais no trabalho de pesquisa de Alves. Naturalmente, por ser diretora do CEG ela estava dotada de possibilidades de atuação em um nível diferente daquele que, por oposição, um pesquisador desvinculado da escola teria. Além disso, justamente por atuar na direção do Centro, cabia a ela enfrentar os desafios institucionais, tais como a reprovação escolar, e manter-se atualizada quanto às discussões da área. Interessa aqui avaliar como ela situou, de fato, tais problemas e, principalmente, como construiu uma racionalização metodologicamente orientada para enfrentar a calamidade pública representada pela repetência.

A razão de mencionar esta indistinção de esferas repousa na inclusão do experimento com a seriação ao final da pesquisa. Entendo, pois, que a referência ao experimento está ligada antes à esfera profissional do que de pesquisa, uma vez que o exame dos dados e interpretações não exigiam uma segunda camada de intervenção, pelo menos não à nível analítico. Consideremos outros aspectos desta discussão. No mesmo período, a discussão candente era da aprovação automática, em que se

previa um aumento no número de aprovações escolares e de diplomações, em uma proposta bastante desenvolvimentista de ensino (VIÉGAS, 2012, p. 502). A força da discussão residia amplamente no sucesso deste projeto nos sistemas de ensino norte-americano e inglês, faltando, até aquele momento, uma avaliação nacional sobre os benefícios do modelo face aos desafios da educação no país.²⁴ Além da tese de Alves, houve apenas uma outra experiência similar de avaliação dos benefícios e complexidades da implementação da aprovação automática, sendo esta realizada no Grupo Experimental da Lapa, em São Paulo, também em 1959 (VIÉGAS, 2012).

A contribuição de Alves ao tema repousou, com efeito, na parte mais sensível da discussão, qual seja, como reverter os indicadores de repetência sem forcejar aprovações indevidas. É neste sentido que deve-se ler a proposição da educadora, expressa ao final de sua pesquisa: “a quebra da seriação escolar servirá de introdução à aprovação automática na escola brasileira” (ALVES, 1961, p. 35). Não à toa, a parte final da tese emerge como um estudo experimental da reorganização da seriação escolar após as intervenções nas principais causas de reprovação. Creio, pois, que Alves buscava posicionar-se em um panorama político, extra-acadêmico, ainda que intimamente conectado a seu estudo. Deste ponto de vista, entendo que sua pesquisa pode ser lida como uma interpelação às discussões da época ou, melhor dizendo, uma verificação metódica da exequibilidade de um projeto que tomava vulto – o da aprovação automática – face ao próprio modelo escolar vigente no país. Tal organização do pensamento e das iniciativas pedagógicas é, com efeito, altamente inepiano e interage com a gestão política de uma escola moderna, universalizada e de qualidade. Em suas palavras,

²⁴ A discussão da seriação levantava, pois, uma clara tensão sobre o como deveria ser a escola brasileira, se embasada em modelos estrangeiros ou na realidade nacional, com amplo amparo em estudos atualizados e sistemáticos. Este ponto foi fortemente discutido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação (1933), pelo Movimento Escola Nova e, posteriormente, pelo INEP, sobretudo em termos da defesa de uma escola pensada para as necessidades da população brasileira, em suas riquezas e desigualdades (XAVIER, 1999). O que não queria dizer, por outro lado, que tais concepções estivessem fechadas aos acontecimentos internacionais e suas soluções a problemas educacionais semelhantes.

A quebra da seriação escolar que conseguimos fazer, embora incompleta, teve ainda outros objetivos, o de preparar caminho para uma futura escola, menos rígida e mais consentânea com as realidades da nossa época. Preparar, também, professores e pais, para uma escola que não se prende a formalismo já superados e que leva em consideração a individualidade dos seus alunos (ALVES, 1961, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com uma tese nomeada “Contribuição ao Estudo da Repetência Escolar”, Alves construiu de maneira original um estudo sobre a reprovação escolar. Antes de mais nada, estava em jogo uma modalidade de entendimento da escola primária enquanto instituição especializada e dotada de capacidades para cultivar as crianças de acordo com suas características e desempenhos. As contribuições da tese, cabe dizer, repousam não nos cruzamentos entre diversas camadas de fatores, tais como a individualidade dos estudantes, as metodologias empregadas, a organização da escola, a situação socioeconômica familiar dos alunos etc., e, sim, em como estes diferentes elementos matizavam o problema, dando-lhe complexidade e singularidade. Creio que a riqueza do trabalho está, justamente, na admissão destes nuances, bem como na mobilização deles como condicionais à própria elaboração metodológica da investigação.

Tal modo de construir o objeto de pesquisa, como busquei demonstrar, encontrava eco nas recomendações do INEP acerca da educação pública. A concepção de educação como bem comum, voltada às necessidades dos estudantes em seus variados retratos e origens, ao mesmo tempo que investida de capacidades técnicas e modernas de ensino, era o centro propulsor do projeto de Anísio Teixeira ao Instituto. Para alcançá-la, o Instituto lançou mão de diversos acordos e cooperações com instituições, tais como a Secretaria de Educação do Paraná e, mais precisamente, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais e o Centro de Educação Guáira. Por meio destes, o INEP construiu uma parceria com o estado, os recém-formados educadores e a intelectualidade local.

Estas correlações se expressaram, de maneira particularmente clara, na trajetória profissional de Pórcia Guimarães Alves. Recém-formada educadora em 1940 pela FFCLPR, ela atuou no magistério básico desde então, ao mesmo tempo em que teve franco desempenho em associações e grupos profissionais paranaenses, com vistas, sobretudo, a forcejar a aderência dos jovens graduados nos centros profissionais. Após esse período e, em grande parte, devido a ele, Alves ingressou na Secretaria de Educação do Paraná, durante a gestão do antropólogo Loureiro Fernandes. Foi neste momento que, de forma nítida, ela se aproximou das discussões encampadas pelo INEP e construiu para si uma trajetória profissional amplamente ligada ao Instituto.

Sua tese, elaborada 13 anos após seu ingresso na Secretaria, responde a um momento de maturidade profissional e intelectual, que lhe proporcionou cotejar o problema da reprovação face à amálgama de condicionantes ligados ao fenômeno. Tal foi possível, creio, pela modulação de sua argumentação relativamente às suas experiências profissionais e às recomendações obtidas junto ao INEP, à Secretaria de Educação e, naturalmente, à direção do CEG durante mais de uma década. É tanto impossível quanto infrutífero separar sua perspectiva profissional do argumento, uma vez que ambos se alimentaram e proporcionaram um olhar original e atento ao fenômeno observado, derivado da ampla familiaridade da educadora com o objeto de estudo.

Se a originalidade do trabalho chama atenção, por outro lado, seu esquecimento também. A nós, analistas no presente, cabe diligência aos problemas e calamidades do nosso tempo, dentre os quais certamente está o esquecimento. Este artigo é uma breve tentativa de avaliar os argumentos e os resultados de um trabalho que, a despeito de suas falhas, desvela-nos um olhar atento e competente a um problema amplamente observado, embora pouco enfrentado: o da reprovação escolar. Com efeito, a tese pode ser lida como uma pesquisa educacional, como uma interpretação social da desigualdade escolar e, até mesmo, como um retrato sobre a produção de conhecimento e sua validade no tempo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Pórcia Guimarães. Perturbações Emocionais na Aprendizagem. *A "Criança Portuguesa"*. V. XVII, Lisboa, 1958.
- ALVES, Pórcia Guimarães. *Contribuição ao Estudo da Repetência Escolar*. Curitiba: Tese de concurso à cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, 1961.
- ALVES, Pórcia Guimarães. Entrevista com a Professora Pórcia Guimarães Alves. *Educar*, Curitiba, n. 7 (1/2), p. 123-148, jan/dez 1988. Disponível em: scielo.br/j/er/a/4p5d6fQQmtJ3CPfCNZ5QD6J/?lang=pt. Acesso em: 26 dez. 2021.
- ALVES, Pórcia Guimarães. Memória da Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. *Educar*, Curitiba, n. 7 (1/2), p. 59-77, jan/dez 1988a. Disponível em: revistas.ufpr.br/educar/article/view/36177. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BASSINELLO, Ieda & VALENTE, Wagner Rodrigues. A Aplicação de Testes Pedagógicos e Psicológicos no Período da Escola Nova: uma Aproximação com a Matematização da Pedagogia. *Trilhas Pedagógicas*, v. 6, n. 6, 2016. Disponível em: repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/166367/4.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2022.
- BENCOSTTA, Levy Albino. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a Experiência de um Laboratório no Ensino Primário no Paraná (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de & BRZEZINSKI, Iria. (Orgs). *Anísio Teixeira na Direção do INEP*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/anisio_teixeira_na_direcao_do_inep_programa_para_a_reconstrucao_da_nacao_brasileira_1952-1964.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e Progressão Continuada: o que a Realidade Desvela. *Pro-Posições*, v. 21, n. 3(63), set/dez 2010. Disponível em: scielo.br/j/pp/a/QgVxFkGyffMsnhJM8G6jDfw/?lang=pt. Acesso em: 02 jan. 2022.
- COLEÇÃO Pórcia Guimarães Alves. Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico do Paraná, Curitiba.
- CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “Visão” do Futuro. *Estudos Avançados*. v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: scielo.br/j/ea/a/Wz59VXK9ZdgH9GLSDmzTNVn/?lang=pt. Acesso em: 29 dez. 2021.
- FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os Estudos em Ciências Sociais sobre a Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/g77Z7xprfnWSK9JLgk8hDXp/?lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2022.
- GUERIOS, Paulo. Antropologia, Ciência, Engajamento. José Loureiro Fernandes e os Sentidos da Atividade Intelectual. *RBCS*, v. 36, n. 107, 2021. Disponível em: scielo.br/j/rbcsoc/a/RfLBLNDGZLNVq6hCt4dBkWH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 04 jan. 2022.
- GUERIOS, Paulo Renato. Trajetórias Intelectuais Marcadas entre a Ciência e a Religião: José Loureiro Fernandes e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. *Campos*, v. 18, (1- 2), p. 117-138, 2017. Disponível em: revistas.ufpr.br/campos/article/view/59623/pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.
- MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: Apontamentos para uma História Política da Educação. *Revista Mosaico*, v. 2. n. 3, 2010. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786. Acesso em: 17/01/2022.

- MOSSORUNGA, Bento. Centro Educacional Guairá: um Laboratório de Reconstrução Educacional do INEP no Paraná. In: ARAÚJO, Marta Maria de & BRZEZINSKI, Iria (Orgs). *Anísio Teixeira na Direção do INEP*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/anisio_teixeira_na_direcao_do_inep_programa_para_a_reconstrucao_da_nacao_brasileira_1952-1964.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira Entre Nós: A Defesa da Educação como Direito de Todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, 2000. Disponível em: scielo.br/j/es/a/tkVFzhPRWLjXZQ89XcqdBd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2022.
- OLIVEIRA, Amurabi. Educação e Pensamento Social Brasileiro: Alguns Apontamentos a Partir de Florestan Fernandes e Gilberto Freyre. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 15-44. Disponível em: periodicos.ufc.br/revciensio/article/view/2417. Acesso em: 22 dez. 2021.
- ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho & AGUIAR, Glauco Silva. Repetência Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Evidências a Partir dos Dados da Prova Brasil 2009. *Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago 2013. Disponível em: scielo.br/j/rbeped/a/cIXmQ3xhTcwJPDwJPPRHszb/abstract/?lang=pt. Acesso em: 07 jan. 2022.
- PRADO, Patrícia dos Santos Dotti do. Para Entender Sociologia: os Manuais Escolares de Maria Olga Mattar. *Em Tese*, v. 16, n. 01, p. 95-114, jan./jun., 2019. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023-2924.2019v16n1p95. Acesso em: 05 jan. 2022.
- PRADO, Patrícia dos Santos Dotti do. *Intelectuais e Arquivos: Memórias Sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná*. Curitiba: Dissertação de Mestrado em Sociologia UFPR, 2020. Disponível em: acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70167. Acesso em: 27 dez. 2021.

- RIBEIRO, Alexandra Ferreira Martins. *Adentrando aos Arquivos: Formação e aspectos da Atuação Docente de Pórcia Guimarães Alves (1917-1962)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2018. Disponível em: archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//00006a/00006a29.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.
- TERPEMAN, Maria Helena Indig & KNOFF, Sônia. Virgínia Bicudo – Uma História da Psicanálise Brasileira. *Jornal de Psicanálise*, n. 44, v. 80, p. 65-77, 2011. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352011000100006. Acesso em: 28 dez. 2021.
- VIÉGAS, Lygia & SOUZA, Marilene. Promoção Automática nos Anos 1950: a Experiência Pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em: scielo.br/j/ep/a/fpbZzB6VhvP396Xpk-cbfd3S/abstract/?lang=pt. Acesso em: 21 jan. 2022.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. *A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, 50 anos*. Curitiba: SBPH, 1988.
- WESTPHALEN, Cecília Maria. *Porto de Paranaguá: um Sedutor*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1998.
- XAVIER, Libânea. *O Brasil Como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais - CBPE, INEP, MEC (1950-1960)*. São Paulo: EDUSF, 1999.

Texto recebido em 30/01/2022 e aprovado em 03/02/2022.