

A ORIENTAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE INOVAÇÕES METODOLÓGICAS DA ESCOLA EXPERIMENTAL GUATEMALA

Roberta Macedo (PUC-Rio)
Miriam W. Chaves (UFRJ)

Eixo 1: Políticas Educacionais e Movimentos Sociais

Este trabalho encontra-se vinculado à pesquisa O INEP no contexto das políticas públicas do MEC, nos anos 1950/1960, e desenvolvida na PUC- Rio de Janeiro, pela professora Ana Waleska Mendonça (2001). Busca compreender o papel do Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) na Escola Guatemala, instituição de caráter experimental, vinculada ao Departamento de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP), com sede no antigo Distrito Federal.

Baseado em uma análise documental, foram utilizadas fontes documentais do Arquivo Pessoal de Anísio Teixeira localizado no Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (CPDOC/FGV), no período em análise, época em que Anísio se encontrava frente da direção desse órgão.

A Escola Experimental Guatemala enquanto instituição vinculada ao INEP/CBPE, constrói o seu projeto pedagógico influenciado pelo pragmatismo deweyano, filosofia que naquele momento determinava os rumos das políticas implementadas neste órgão. Ao pensar uma política educacional que tivesse como um de seus pilares de sustentação a fomentação de uma nova cultura pedagógica que não se restringisse à esfera legal, o INEP procura por meio da formação do professor e da reformulação dos métodos de ensino colocar em prática este seu intento.

Deste modo, nos anos de 1950 e 1960, essa escola experimental tornam-se o **locus** privilegiado para a implementação de novas medidas, transformando-se em um celeiro de fermentação de novos métodos de ensino assim como em um centro de formação de professores, que nelas estagiavam com o objetivo de levarem para os seus respectivos estados a experiência que ali haviam vivenciado.

Entretanto, é importante salientar que Anísio Teixeira, nos anos 1930, enquanto Diretor do Departamento de Educação do antigo Distrito Federal, já havia utilizado o

procedimento de criação de escolas experimentais¹. Acreditava que se deveria instalar alguns centros escolares que ao mesmo tempo em que promovessem novas maneiras de ensinar e aprender para, depois de testadas, poderem ser implementadas em outras escolas da capital, também funcionassem como espaços de formação de professores que, em um ambiente educacional moderno e adequado, poderiam vivenciar uma série de experiências pedagógicas que contribuiriam para a consolidação de uma nova prática pedagógica.

De outro lado, se nos anos 1950 a experiência a ser colocada em prática pela Escola Guatemala foi um ato do MEC através do INEP que se encontrava sob a direção de Anísio Teixeira, pode-se concluir que, mesmo duas décadas após a implantação das Escolas Experimentais Argentina, Bárbara Ottoni, México, Estados Unidos e Manuel Bonfim, nosso educador continuava com o firme propósito de transformar o perfil das escolas primárias brasileiras. Ainda sonhava em vê-las como verdadeiras *casas de educação*.

Assim, a Escola Guatemala inicia suas atividades, em abril do ano 1954, sob a gestão da Secretaria de Educação Governo do Distrito Federal (DF) e, no ano seguinte, por intermédio de um convênio firmado com o INEP, torna-se o 1º Centro Experimental de Educação Primária deste órgão, funcionando, com este caráter, até dezembro do ano de 1975, por ocasião da transferência deste último para Brasília.

Localizada no bairro de Fátima, encontra-se situada em prédio próprio na Praça Aguirre Cerda n. 55, área central do município do Rio de Janeiro. Composta por três pavimentos, o espaço livre da escola é pequeno devido ao terreno íngreme. Portanto, trata-se de uma escola que, apesar da exigüidade do espaço disponível para recreação, se adapta aos propósitos do projeto na medida em que além das salas de aula convencionais, possui biblioteca, auditório e salas para as atividades práticas.

Ligada administrativamente à Secretaria de Educação, o que implicava o envio mensal para este órgão de sua relação de pessoal, dos alunos matriculados e do resultado das avaliações, pedagogicamente encontrava-se subordinada ao INEP que por meio da professora Lúcia Marques Pinheiro, diretora da DAM, definia os rumos da experimentação na escola.

¹ Sobre esse assunto ver CHAVES, Miriam Waidenfeld – “A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – a trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935)”, Tese (Doutorado em Educação), PUC- Rio de Janeiro, 2001.

Passível de ser considerado pioneiro, o trabalho desta instituição refletia-se em sua estrutura organizacional que, além de um quadro técnico pedagógico,² possuía um Serviço de Orientação Psicopedagógico (SOPP), responsável pelos atendimentos de apoio psicológicos não apenas aos alunos mas, principalmente, aos professores. Na expectativa de romper com a escola do passado, se integrava no plano de turno único de seis horas e, posteriormente, sete horas e ainda procurava criar uma elite pedagógica composta de cinco técnicas de educação que se responsabilizariam pela orientação de cada uma das cinco séries do primário da escola.

Como o objetivo principal da escola era à criação de novos hábitos e valores em seus alunos, seu projeto pedagógico previa que o papel social da instituição escolar se constituía na formação de atitudes, ultrapassando, deste modo, a idéia de uma formação fragmentada e desassociada da vida cotidiana, consequentemente, buscava-se instaurar uma prática pedagógica por intermédio da pesquisa, o que proporcionava a aplicação do “método de projetos”.

Este texto encontra-se estruturado em duas partes. Enquanto a primeira expõe o modo como o “método de projetos” foi implementado pela escola, seus avanços e resistências enfrentados pelos professores, a segunda procura destacar o papel do SOPP diante a dificuldade dos professores em lidarem com essa inovação pedagógica.

“Método de Projetos”: uma alternativa pedagógica.

Acreditava-se que por meio dessa metodologia se estimularia a *transformação total da pessoa*, o espírito de colaboração e solidariedade bem como o trabalho de grupo e um tipo de aprendizagem que levasse os alunos a desenvolver hábitos de estudo, pesquisa e leitura.

Procurando romper com a aula tradicional, na qual o aluno copia o que o professor ensina, o “método de projetos” possibilitou que os alunos da Escola Guatemala vivenciassem experiências mais participativas que envolviam as turmas em um trabalho único (organização de uma biblioteca de classe) ou em atividades individuais, mas idênticas para todo o grupo (presentes para as mães, preparo de enfeites e lembranças de primeira comunhão). E se nos primeiros meses os projetos eram de construção (de bairros,

² Este quadro técnico era composto por uma diretora, duas subdiretoras, uma orientadora pedagógica geral, cinco orientadoras (uma para cada série), 18 professoras regentes e sete professoras especialistas em atividades complementares.

fazendas, circos, estantes), mais tarde passaram a ser projetos de estudos (museu e biblioteca), demonstrando uma evolução do próprio trabalho com o método³.

Portanto, este tipo de recurso pedagógico, segundo Lúcia Marques Pinheiro, traria para dentro da sala de aula uma *atmosfera de vida* na medida em que as atividades levariam a criança a sentir a ligação necessária entre viver e aprender; ou ainda, *por se realizarem em uma situação real, essas atividades favoreceriam a aplicação do aprendido nas situações da vida*⁴.

Além desses aspectos, o “método de projetos”, segundo a professora, também teria outras vantagens: daria a chance para que a criança planejasse, ouvisse e considerasse as opiniões alheias; imaginasse situações e soluções; vencesse as dificuldades; valorizasse as diferenças, favorecendo o aprendizado dos mais genuínos princípios democráticos e, acima de tudo, daria a chance para que se incentivasse, *não apenas as capacidades intelectuais, mas de todos os tipos de qualidades, inclusive as de bom convívio e espírito de camaradagem*⁵. Depois de dois anos de sua aplicação, percebeu-se que teria levado as crianças a desenvolverem uma série de interesses: pesquisas, leitura informativa e de recreação, dramatização, participação em jogos e danças, gosto por conhecer o Brasil, por estudar e por atividades de trabalho (ibidem, p.15).

Quanto aos professores, a orientação da DAM era para que, devido a sua falta de experiência, o método não fosse imposto de maneira rígida, mas, ao contrário, que se respeitasse às diferenças e o ritmo de cada classe, sem perder de vista os seus possíveis aspectos negativos, tais como: não favorecer o caráter de continuidade e graduação que toda aprendizagem deveria possuir; não facilitar a fixação dos conteúdos devido à própria natureza do método; utilizar-se de um tempo superior ao dos demais recursos pedagógicos; dificultar a sistematização das experiências e, conseqüentemente, inviabilizar uma aprendizagem sistematizada⁶.

Nesse sentido, os professores ao longo da implantação do “método de projetos” puderam confrontar as demandas dessa nova metodologia com a realidade de sala de aula, tornando possível que de ano para ano alguns ajustes fossem efetuados para que assim as suas dificuldades fossem sanadas.

E se os projetos no início de sua implementação eram demasiadamente longos devido à falta de experiência dos professores que não sabiam muito bem controlar o seu

³ ATFilme14F0278-0287.

⁴ Ibidem, p. 5

⁵ Ibidem, p. 14

⁶ Ibidem, p. 6 e 7

tempo de duração, em 1956 procura-se incentivar a criação de projetos mais curtos a fim de que a criança não perdesse a *visão de seqüência necessária ao trabalho – planejamento geral, estudo de meios, realização e apreciação*⁷. Ainda no mesmo ano, para que os exercícios formais de fixação, uma das principais barreiras para o desenvolvimento do novo método, deixassem de ser o alvo da aprendizagem, foi sendo introduzido *uma série de atividades seqüentes e de interesse da criança – preparo de leituras para a dramatização e apreciação pelos colegas, concursos de cálculo etc.*⁸.

Em 1957, como essa questão persiste, decide-se que os projetos de estudo seriam valorizados *em conexão principalmente com a discussão dos problemas de fixação da aprendizagem*⁹ (ibidem, p. 12), demonstrando o quão árduo era substituir uma prática de ensino por outra mais ativa e menos calcada na memorização.

Apesar dessas dificuldades, fica claro que através do “método de projetos”, a Escola Guatemala resolve pelo menos dois problemas: possibilita que o cotidiano escolar seja oxigenado, proporcionando um tipo de ensino que ao mesmo tempo em que se mantinha organicamente conectado à vida fora da escola. Incentivava um tipo de inteligência de caráter mais prático, não se restringindo assim a um ensino intelectualista e elitista, conforme críticas de Anísio Teixeira. Enfim, o tipo de trabalho pedagógico implícito ao “método de projetos” estaria contribuindo para a fermentação de uma escola que teria como princípio à alteração das relações de aprendizagem, no sentido de torná-las mais dinâmicas, democráticas e participativas.

Na expectativa de minimizar as dificuldades de implantação do método e, principalmente, para indicar aos professores os caminhos para a construção de uma prática escolar que rompesse com o descaso, o INEP buscava organizar um programa de aperfeiçoamento de professores na própria escola que se desenvolve ao longo dos anos do convênio.

Nos primeiros anos de implantação do projeto, os professores ao mesmo tempo em que o colocavam em prática recebiam as instruções de como deveriam encaminhá-lo em sala de aula. Assistidas pelas técnicas do INEP¹⁰, os professores recebiam os mais variados tipos de assessoramento. Eram preparados por meio de aulas, palestras e seminários em

⁷ Ibidem, p. 10

⁸ Id

⁹ ATFilme14F0278-0287, p.12

¹⁰ Com um horário integral, que variou de acordo com a necessidade de aperfeiçoamento dos próprios professores, estes permaneciam uma média de duas horas diárias sem as suas turmas para receberem a sua formação.

que se estudavam os aspectos relativos à filosofia da proposta pedagógica, se abordava o histórico e os fundamentos do método e seus problemas de aplicação.

No entanto, apesar de todos os esforços para uma melhor aplicação da nova metodologia e das orientações do DAM quanto à capacitação do novo método, as dificuldades e resistência foram rotineiras durante pelo menos os cinco primeiros anos de funcionamento da Escola enquanto experimental.

O SOPP: uma alternativa a adaptação dos novos métodos pedagógicos.

De acordo com o item anterior, as dificuldades para que a Escola Guatemala pudesse, na prática, tornar-se experimental não foram poucas. Inclusive, o SOPP que em si já se constitui enquanto uma inovação na escola na medida em que pela primeira vez no Rio de Janeiro era implantado um setor especial para cuidar das dificuldades do aluno e do professor em relação a estas mesmas questões. Passa a ter como prioridade o atendimento ao professor visando minimizar os desafios propostos pelo INEP.

Se o SOPP tinha como objetivo principal o atendimento de alunos com dificuldades especiais, ou de condição de atraso escolar¹¹, voltou-se para uma ajuda mais sistemática aos professores em decorrência das resistências a utilização da nova proposta educacional que vinha sendo experimentada na escola.

O SOPP, antes Gabinete de Psicologia Escolar, iniciou suas atividades, no ano de 1955, no contexto do cumprimento do convênio firmado entre o INEP e a Secretaria Geral de Educação e Cultura. Seus objetivos principais eram: (1) contribuir para um ajustamento satisfatório da criança ao meio ambiente (...); (2) colaborar com o corpo docente e direção da Escola no sentido de ser conseguida uma unidade de orientação junto aos alunos; (3) propiciar um maior entrosamento entre Escola, a Família e a Comunidade; (4) apresentar pesquisas e trabalhos relacionados às suas atividades específicas dentro da Psicologia Educacional, Evolutiva e Clínica¹².

O serviço tinha como meta à criação de um clima psicológico¹³ propício adequado para que assim as propostas pedagógicas pudessem ser colocadas em práticas. Aos poucos o atendimento às professoras foi sofrendo modificações: atendendo sempre que possível às necessidades do momento¹⁴, assim como, desenvolvendo auxílios para os professores na compreensão de seus comportamentos e de seus alunos.

¹¹ ATFilme14F0369-0397, p.21

¹² ATFilme14F0341-044, p. 3

¹³ Temor Express”ao utilizada q pela professora .. querendo expressar umm clima de harmonia

¹⁴ Ibidem, p.22

A equipe era composta por duas psicólogas (responsáveis pela aplicação de testes de inteligência, de aptidões e de personalidade; de avaliação e diagnósticos psicológicos; pela realização de encaminhamentos de orientações clínicas dos casos relacionados tanto aos alunos, quanto aos professores, além da realização de estudos e pesquisas), uma assistente social (responsável pelo atendimento às famílias, com o objetivo de fazer um levantamento da vida pregressa do aluno) e, por fim, um médico (responsável pelo exame psicossomático do discente).

Partindo de uma avaliação individual denominada “tri-dimensional”¹⁵ (enfoque médico, social e psicológico), iniciou-se um estudo sistemático tanto sobre os alunos que ingressavam na Escola, quanto sobre os seus egressos, visando, neste último caso, captar seus interesses e aptidões com vistas ao desenvolvimento de uma orientação pré-vocacional. Entretanto, na expectativa de também oportunizar um maior aproveitamento das orientações fornecidas pelo Gabinete de Psicologia, houve a necessidade de se desenvolver um trabalho mais específico com o corpo docente da instituição.

De modo conseqüente, a relação professor-aluno deixa de ser o foco principal do trabalho empreendido pela equipe e passa a fortalecer os professores enquanto profissionais em processo de capacitação afim de que melhor aceitassem as propostas veiculadas pelas reuniões da escola. A partir do incentivo constante a uma postura reflexiva, permite-se que obtenham com uma maior facilidade uma visão do conjunto dos problemas ocorrentes no dia-a-dia da escola, podendo, dessa maneira, agir de forma mais segura e de acordo com os parâmetros defendidos pela instituição.

Nesse sentido, o SOPP buscava promover reuniões, grupos de estudos e entrevistas individuais com os professores, objetivando que estes não apenas reconhecessem os problemas enfrentados pelos seus alunos, mas, principalmente, que se defrontassem com as suas próprias aflições no campo tanto profissional quanto pessoal. Como resultado dessa assistência especial verifica-se uma mudança de atitude do professor face aos *alunos-difíceis*, ocorrendo, de modo conseqüente, um decréscimo de encaminhamentos¹⁶ ao SOPP.

Cabe ainda destacar que o problema da indisciplina entre os alunos era a preocupação central de todos. Percebia-se que os professores por não estarem

¹⁵ De acordo com Novaes, o método utilizado nos exames psicológico era o analítico. Aplicavam-se provas “mais discriminativas”, associado ao “método histórico-individual ou clínico”, que buscava assegurar uma visão mais global da criança por intermédio da coleta de informações referentes à família, ao meio ambiente, ao controle de hábitos, a atitudes e aos dados psicossomáticos.

¹⁶ Em ordem de incidência, os motivos dos encaminhamentos dos alunos ao Gabinete de Psicologia eram: problemas de comportamento, falta de rendimento nos estudos, problemas de saúde, econômicos e familiares.

familiarizados com o novo método que, além de exigir uma participação mais ativa da criança também demandava uma postura mais dinâmica dos docentes, tornava-os mais inseguros em relação a sua prática escolar, gerando, desse modo, conflitos bastante grandes em sala de aula.

Tentando resolver essa questão, no ano de 1957, o trabalho individual com os professores intensifica-se e toma como ponto de partida às necessidades de cada profissional, já que, de acordo com a psicóloga, este teria sido o ano *mais pesado* para o serviço. As próprias psicólogas, inclusive, se dão conta da necessidade de se criar uma *atitude terapêutica* dentro do SOPP:

Informar, esclarecer, acompanhar a professora tinha sido o nosso roteiro até então. Mas isso não bastava. Vinha à tona o problema pessoal e problemas não resolvidos. Que fazer? A nossa ajuda tinha limites.¹⁷

É nesta ocasião que ocorre a alteração das prioridades do SOPP. Volta-se radicalmente para o corpo docente e, de modo conseqüente, inicia um trabalho que tem como objetivo sanar as incertezas que aqueles poderiam ter quanto ao seu trabalho em sala de aula. Cabe aqui destacar um caso que reflete bastante bem o estado emocional em que os professores chegavam à equipe de psicopedagogia. Por não conseguir colocar em prática as propostas pedagógicas da escola, inadvertidamente, a professora acreditava que toda a turma precisaria de alguma ajuda ou apoio psicológico para que só assim pudesse posteriormente desenvolver de modo satisfatório as suas habilidades intelectuais:

Um dia fomos procurados por uma professora, dizendo-se desesperada. Abriu a porta de nossa sala, nem nos cumprimentou, e foi falando da necessidade de toda a turma ser estudada: ‘todos são uns casos; não agüento mais, não consigo nada com eles; não me obedecem; não se agrupam; cada um é cada um’. Nesse tom, falou meia hora sem parar¹⁸.

Mais adiante, Albuquerque chama a atenção para o fato de que na manhã seguinte esta mesma professora entra na sala do gabinete mais calma e reconhecendo que nem todos os alunos precisariam do SOPP, sendo ela, ao contrário, quem passa a receber um atendimento individual semanal. Depara-se com a seguinte situação que ele próprio não havia previsto: as angustias do professor em tentar colocar em prática as propostas da escola o fazem responsabilizar seus alunos, quando, na verdade, são eles próprios que não

¹⁷ Ibidem, p.23

¹⁸ Ibidem, p. 24

se dão conta de que se encontram despreparados para enfrentar o trabalho proposto pela escola e, por essa razão, seriam eles os que necessitariam de ajuda.

Outras experiências semelhantes também são reproduzidas pelos relatórios escritos pela equipe de psicopedagogia, como, por exemplo, nos mostra a fala seguir:

Entra meio sem graça [no SOPP] e vai dizendo que a turma não vai bem: ‘acho que sou eu’, diz ela. Nesse momento, tem os olhos cheios de lágrimas. Relata que não consegue disciplina. Entra em detalhes:[e fala] ‘participação excessiva dos alunos. Todos falam ao mesmo tempo. Acho que é excesso de motivação. É ótimo, mas é uma confusão’¹⁹.

E ao tentar minimizar os efeitos da despreparo profissional que os próprios professores poderiam se auto imputar, a equipe passa a desenvolver um trabalho direcionado à *reeducação pessoal*²⁰ do corpo docente.

Tudo indica que o SOPP teria que, para além de uma falta de preparo profissional do professor, contribuir para que fosse implementada em seu setor uma ajuda psicológica para que aqueles não se sentissem tão amargurados, frustrados e infelizes diante o seu trabalho em sala de aula, pois, provavelmente, as propostas da escola, naquele momento, não deveriam ser fáceis de ser vencidas.

De acordo com Albuquerque existiria uma “má compreensão do ‘compreender a criança’ devido, justamente, a desorganização interna das professoras (situação nova, método novo, problemas pessoais vindos à tona, gerando insegurança pessoal)”²¹. Deste modo, o SOPP teria que desenvolver dois trabalhos junto ao corpo docente: de um lado o fortalecimento de sua auto-estima e, do outro, a sua capacitação profissional. Nas palavras da própria psicóloga: *há uma atuação dupla junto ao corpo docente – informação dinâmica dos conceitos psicológicos, dentro de uma ajuda psicológica, conforme suas necessidades*²². Entretanto, reconhecendo os limites da atuação do serviço frente às questões emocionais dos professores, alguns encaminhamentos para a psicologia clínica foram sugeridos.

Apesar das dificuldades acima sinalizadas, os docentes reconheciam na Escola Guatemala a oportunidade de se qualificar profissionalmente. Prova disso é a afirmação de uma professora que, ao refletir sobre sua experiência na Escola, depõe a favor do trabalho desenvolvido pela DAM/INEP:

¹⁹ Ibidem, p. 26

²⁰ Ibidem, p. 28

²¹ Id

²² Ibidem, p. 29

Quando comecei a trabalhar na Escola Guatemala, despertou-me um desejo enorme de melhorar meu nível intelectual, em aproveitar conscientemente o que fazia com minhas mãos²³.

Portanto, pode-se afirmar que o próprio SOOP se dá conta de sua maior tarefa: ajuda sistemática aos professores no sentido de que viessem a compreender a importância de seu papel em uma escola que se definia enquanto experimental. Deste modo, o SOPP tornou-se uma importante estratégia para a consolidação do projeto educacional do INEP na medida em que desenvolveu não apenas meios para a capacitação profissional do docente da Escola Guatemala, mas, também, buscou criar dentro da escola um clima psicológico favorável que pudesse dar suporte a proposta de reformulação do método de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender que a criação do SOPP representava uma medida para suprir os impactos decorrentes das inovações pedagógicas implementadas na Escola Guatemala, que tinha como um de seus principais propósitos a implantação do “método de projetos”.

Acreditava-se que por intermédio dessa nova metodologia se poderia estimular a transformação total da pessoa, o espírito de colaboração e solidariedade, assim como, proporcionar um tipo de aprendizagem que levasse os alunos a consolidar hábitos de estudo, pesquisa e leitura. Entretanto, esta inovação foi uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores. O despreparo do corpo docente frente aos novos desafios intensificou as dificuldades inerentes à proposta pedagógica da escola, fazendo com que o SOPP deixasse, prioritariamente, de atender o aluno para voltar-se para uma ajuda mais sistemática aos professores no sentido de auxiliá-los na compreensão de seus comportamentos e de seus alunos. Procurou, de um lado, buscar o fortalecimento da autoestima do professor e, de outro, criar iniciativas que pudessem contribuir para a sua formação.

Pode-se também afirmar que o SOPP ao se preocupar com as inseguranças do professor contribuiu para que as inovações propostas pela escola fossem aceitas em um clima mais ameno, possibilitando que esta se transformasse mais facilmente em uma escola modelo do INEP.

²³ Ibidem, p. 37

Por último, finalizando este trabalho nos damos conta do quão árduo significa a implementação de um projeto experimental na medida em que estará sempre sujeito a críticas, disputas e resistências, tornando a sua concretização um intento de fé nas idéias que o movem.

Referências bibliográficas

PASSOS, Cléo de Oliveira. Escola Guatemala: uma conversão do olhar para a construção do currículo de uma escola experimental, 1996, 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 1996.

MENDONÇA, A. W. *et al.* Pragmatismo e Desenvolvimentismo no Pensamento Educacional Brasileiro dos Anos 1950/1960. In: Revista Brasileira de Educação, jan/abr, v. 11, n. 31, p. 96 a 113.

MENDONÇA, A. W. O INEP no contexto das políticas do MEC nos anos 1950/1960. Rio de Janeiro: PUC-Rio – Departamento de Educação, 2001, 20 p. (CNPq)

CHAVES, Miriam; W, MACEDO, Roberta. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: A trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960. Rio de Janeiro, 2006. mimeo.